Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8770092
Centre d'intérêt: 120

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

Les visées et les pratiques de l'école primaire : avis au ministre de l'Education / Conseil supérieur de l'éducation. -- [Québec] : Le Conseil, Direction des communications, 1987.
44 p. ; 26 cm.

Code: 50-356. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-550-13712-4

Descripteur(s): Objectifs d'éducation * Organisation pédagogique * Programme d'enseignement * Pratique pédagogique * Evaluation de l'apprentissage * Primaire (Ordre d'enseignement)

Le document porte sur la nature et la pertinence des choix éducatifs et pédagogiques que traduisent les politiques officielles relatives à l'école primaire, de même que sur la manière dont ces choix sont concrètement poursuivis. L'avis comprend cinq chapitres. Le premier porte spécifiquement sur les finalités et les objectifs déclarés de l'école primaire. Le deuxième chapitre traite de la structure d'organisation de l'école primaire, de ses possibilités comme de ses contraintes. Le troisième chapitre aborde les programmes d'études, mode concret de réaliser les finalités de l'école primaire. Dans le quatrième chapitre, des témoins rencontrés attirent l'attention sur les pratiques de l'école primaire, et particulièrement quant aux exigences auxquelles élèves et éducateurs sont conviés. Enfin, un dernier chapitre soumet un certain nombre de considérations quant à l'évaluation des résultats d'apprentissage au primaire.

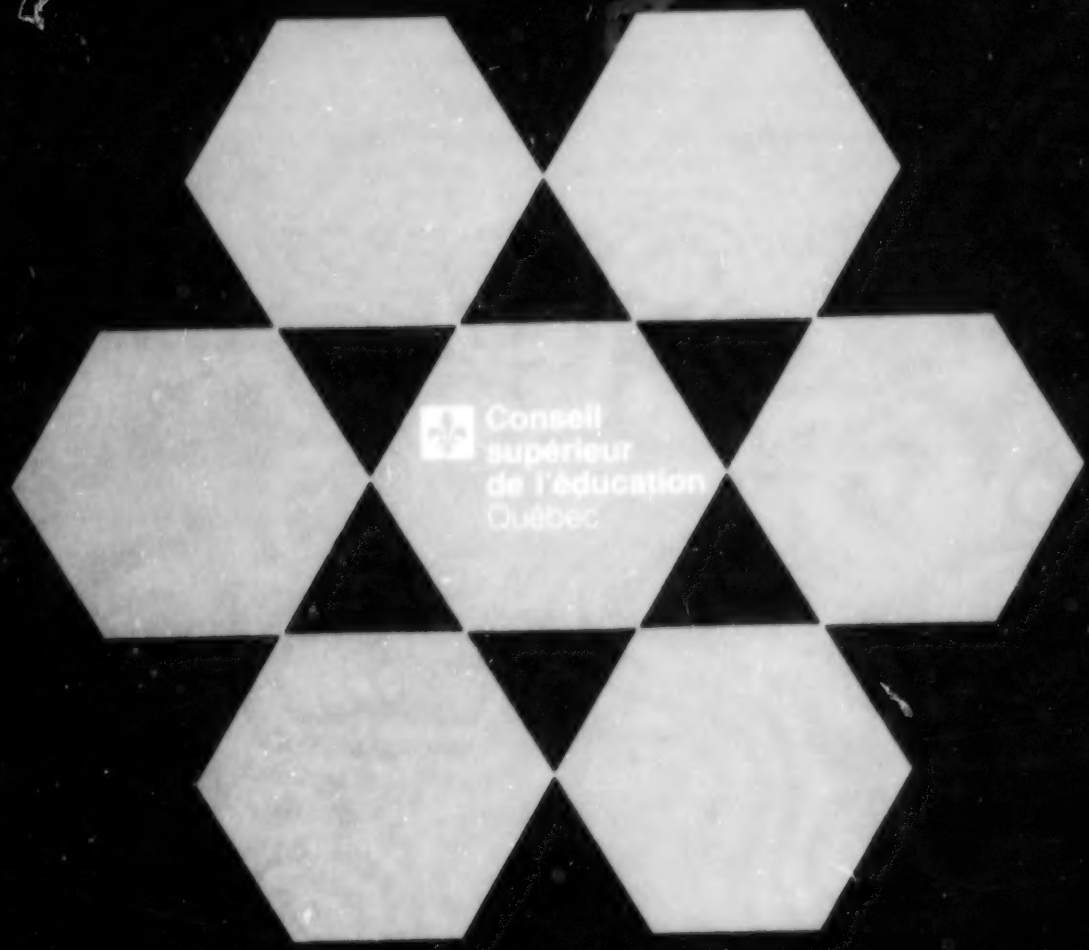
Type de document: m

DUQ 8770092

LES VISÉES ET LES PRATIQUES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Avis au ministre de l'Éducation

mars 1987



Québec

Avis adopté à la 332e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 13 mars 1987

ISBN 2-550-13712-4
Dépôt légal : deuxième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

	Page
Introduction	1
Chapitre 1 — Les finalités et les objectifs de l'école primaire	3
1.1 Une option pour le développement intégral de l'enfant	3
1.2 Une option encore débattue	4
1.3 Une option toujours valable	6
1.4 Une option à traduire concrètement	7
1.5 Une contribution spécifique à préciser	9
Chapitre 2 — L'organisation de l'enseignement primaire	13
2.1 Le modèle de notre école primaire: quelques rappels	13
2.2 Des contraintes qui s'additionnent	15
2.3 Pour un autre modèle de développement	18
Chapitre 3 — Les programmes d'études	21
3.1 Des programmes axés sur les objectifs d'apprentissage	21
3.2 Les défis d'implantation	23
3.3 Des cibles prioritaires	25
Chapitre 4 — Les pratiques pédagogiques	29
4.1 Un portrait encore incomplet	29
4.2 La soif d'« apprendre pour de vrai »	30
4.3 Des défis pour les éducateurs	31
Chapitre 5 — L'évaluation des apprentissages	35
5.1 Des données incomplètes sur la réussite scolaire	35
5.2 Des pratiques en évolution	36
5.3 Des actions nécessaires	38
Conclusion	43

ÉDUQ

BASE DE DONNÉES INFORMATISÉE SUR

LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT QUÉBÉCOISE EN ÉDUCATION

AUTORISATION DE REPRODUCTION

(S'il vous plaît, veuillez remplir un formulaire par document)

AUTEUR(S):. . Conseil supérieur de l'éducation . . . . . .
TITRE:. . . . Les visées et les pratiques de l'école primaire . . . . . .
. . . . . .
SUJET: (dans le cas où le titre exact n'est pas connu). . . . . .
. . . . . .

DISPONIBILITÉ

o Ce document est présentement en vente chez l'éditeur . . . ☐

Numéro ISBN: . . . . . .

o Ce document n'est pas présentement en vente . . . . . ☒

AUTORISATION (Voir le dépliant ci-joint)

o J'accepte que ce document soit microfiché sans frais de ma part

☒ oui (veuillez signer la formule ci-dessous)

☐ non

o J'autorise, sans exiger de droits d'auteur, la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation et les organismes qui collaborent à la réalisation d'ÉDUQ à reproduire sur microfiche le document ci-haut mentionné pour distribution sur une base non lucrative.

Signature . Marcette Lescombes . . . Date 22 mai 1987 .

---

pour/ J.R. Deronzier . . . . . .
Nom et prénom du répondant
(en lettres moulées s.v.p.)

Adresse .2050, boul. St-Cyrille O. 4e. .
. . . . . Ste-Foy G1V-2N8 . . . . . .

Retourner à:
ÉDUQ
Direction de la recherche
Ministère de l'Éducation
1035, De La Chevrotière
8e étage
Québec, Qc
G1R 5A5

Introduction

L'école primaire suscite beaucoup d'intérêt dans la population. Les enfants la vivent comme une période capitale de leur croissance, celle de leur entrée dans les rouages du travail quotidien et des rapports sociaux formalisés. La plupart des adultes l'associent spontanément à leur bagage de souvenirs d'enfance. Pour les parents, l'entrée de leurs enfants à l'école correspond aussi à une étape souvent émotivement chargée de leur expérience de parents. De façon générale, de très nombreux citoyens considèrent cette première expérience scolaire comme une période de vie particulièrement déterminante pour l'avenir des personnes et de la société: la croissance et l'insistance des demandes sociales adressées à l'école en témoignent avec éloquence.

Jusqu'ici, l'école primaire a assez bien réussi à faire l'unanimité sur les visées qu'elle poursuit et sur le milieu éducatif qu'elle offre aux jeunes enfants. On peut dire qu'elle a globalement maintenu sa réputation d'être une « bonne école », soucieuse des enfants, proche de la vie des familles et de la communauté environnante, stable dans son organisation, raisonnable dans ses dimensions. Les nombreux changements culturels et sociaux survenus ces dernières années ont tout de même entraîné des changements à l'intérieur de l'école primaire. Nouveau régime pédagogique, programmes d'études plus précis, méthodes pédagogiques rénovées, intégration de nouveaux champs d'apprentissage, aussi bien du côté des nouvelles technologies que de la formation personnelle et sociale: tout cela a exigé de l'école primaire des adaptations importantes. Mais on reconnaît qu'elle s'en est plutôt bien tirée.

L'école primaire n'échappe pourtant pas totalement aux interrogations qui alimentent l'opinion publique en matière d'éducation. Sans être à l'avant-scène des débats, elle écope inévitablement des inquiétudes et des doutes, parfois des soupçons, dont le système d'éducation est l'objet et la cible. A son propos aussi, on se demande si elle n'a pas troqué l'essentiel pour l'accessoire ou si elle ne s'est pas perdue dans les dédales de renouveaux pédagogiques de toutes sortes, même si plusieurs soutiennent que ces renouveaux n'ont pas vraiment eu lieu. Elle aussi est éclaboussée par les accusations qui pèsent sur le système d'éducation et selon lesquelles l'école faillit trop souvent dans sa mission d'assurer les apprentissages de base. Beaucoup voient dans les pratiques de l'école primaire la racine des difficultés que l'école secondaire vit au grand jour. Lacunes dans les premiers apprentissages, manque de rigueur intellectuelle et de sens de l'effort, difficultés de discipline et de concentration, éclosion des dispositions au décrochage et de l'habitude de l'échec: autant de problèmes auxquels l'école primaire ne serait pas vraiment étrangère. Concrètement, le passage au secondaire constitue pour de nombreux enfants le test, souvent impitoyable, des cheminements plus ou moins réussis à l'école primaire. On peut même penser que ce qui est vécu au primaire a souvent quelque chose d'irréversible, à un point tel que des chercheurs considèrent que les dés sont jetés dès la fin du primaire, sinon avant[1]. A l'inverse, l'expérience positive des premières années scolaires imprime souvent une direction tout aussi déterminante pour la suite des jours.

Nous ne sommes donc pas parfaitement au clair concernant le rôle de l'école primaire et la valeur des choix que nous avons faits à son sujet. Explicites ou latentes, il y a actuellement des interrogations sur les visées et les pratiques de l'école primaire: celle-ci s'investit-elle dans les bonnes directions? fait-elle efficacement ce qu'elle dit vouloir faire? sollicite-t-elle les enfants dans tout leur potentiel? A la faveur du vent de conservatisme qui souffle sur les sociétés occidentales, certains se demandent si des coups de barre ne s'imposeraient pas aussi à l'école primaire et s'il ne faudrait pas en faire — ou en refaire — un lieu d'instruction, d'enseignement systématique des « matières de base », d'apprentissage de la discipline et du sens du travail, quitte à la délester des obligations qu'elle s'est données quant à toutes sortes d'autres dimensions de la vie des enfants.

---

1. « Dès la 3e année, les écoliers les plus exposés à l'échec se différencient nettement de ceux qui réussissent, mais la différence continue d'augmenter jusqu'à la fin de l'école primaire. Durant les années de l'école secondaire, l'attitude à l'égard de l'école semble s'être stabilisée et demeure ce qu'elle était à la fin du primaire ». Yves BÉGIN, *L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?*, Coll. « Devenir », No 3, INRS-Éducation, 1978.

En fait, il y a chez nous des interrogations et des inquiétudes au sujet de l'école primaire. Elles n'ont pas encore pris la forme du débat public qu'on peut suivre actuellement chez nos voisins américains[2] ou dans des pays européens comme la France[3] et la Grande-Bretagne[4]. C'est plutôt globablement, et même avec une attention plus explicite accordée à l'école secondaire, que l'école obligatoire fait ici l'objet de préoccupations et de discussions, comme on a pu le constater lors des États généraux d'avril 1986, qui ont porté sur l'école de base considérée comme un tout. Mais les germes d'un tel débat sont en place et il ne serait pas étonnant que les analyses s'orientent éventuellement plus directement vers l'école primaire.

C'est dans ce contexte que le Conseil et sa Commission de l'enseignement primaire ont jugé oportun de faire porter leur examen sur la mission et les visées de l'école primaire. Ils ont résolu de s'interroger sur la nature et la pertinence des choix éducatifs et pédagogiques que traduisent les politiques officielles relatives à l'école primaire, de même que sur la manière dont ces choix sont concrètement poursuivis. Leur réflexion a aussi été nourrie par les témoignages de nombreux éducateurs[5] et par ceux d'enfants longuement interrogés au cours de l'année précédente[6].

Le présent avis comprend cinq chapitres. Le *premier* porte spécifiquement sur les finalités et les objectifs déclarés de l'école primaire. On y fait état des choix éducatifs qu'on y met de l'avant et des pratiques divergentes qui s'en inspirent. Le *deuxième* chapitre traite de la structure d'organisation de l'école primaire, de ses possibilités comme de ses contraintes. Le *troisième* chapitre aborde les programmes d'études, cette manière concrète et essentielle de réaliser, dans le domaine proprement pédagogique, les finalités de l'école primaire. Dans le *quatrième* chapitre, on se met à l'écoute des témoins rencontrés, qui attirent l'attention sur les pratiques de l'école primaire, en particulier sur la teneur des exigences auxquelles élèves et éducateurs sont conviés. Enfin, le *cinquième* chapitre soumet un certain nombre de considérations sur le dossier à la fois central et difficile de l'évaluation des résultats des apprentissages au primaire.

Chacun des chapitres conclut sur l'énoncé de quelques recommandations et messages que le Conseil tient à proposer à la réflexion des divers agents. Ni ces recommandations ni ces messages ne préconisent quelque bouleversement des objectifs ou des dispositifs actuellement en place. Simplement des accents à rééquilibrer, des inspirations à ranimer, des impératifs à rappeler, comme cela convient quand on traite d'une institution dont la santé fondamentale ne justifie pas d'alarme ou de redressement en catastrophe.

---

2. On pense ici au mouvement « Back to Basics », abondamment nourri par le rapport *A Nation at Risk* (1983). Voir aussi: U.S. Department of Education, *The Nation Responds*, Washington, 1984; J. Bennet, *First Lessons. A Report on Elementary Education in America*, Washington, U.S. Department of Education, 1986.

3. J.-P. Chevènement, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Librairie générale française, 1985. Voir aussi: Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire 85-009, Paris, 1985, et *École élémentaire. Programmes et Instructions*, Paris, C.N.D.P., 1985.

4. *Better Schools*, London, H.M.S.O., 1985. Voir aussi: Her Majesty's Inspectorate, *The Curriculum from 5 to 16*, London, D.E.S., 1985.

5. La Commission de l'enseignement primaire du Conseil a rencontré plusieurs groupes d'éducateurs (commissaires, cadres scolaires, directeurs d'école, enseignants, professionnels non enseignants, parents), en particulier dans les commissions scolaires *La Prairie* et *Les Écores*.

6. C.S.E., *Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1986, chapitre 1.

Chapitre 1
Les finalités et les objectifs de l'école primaire

Les finalités éducatives retenues par une société concernent essentiellement les grands buts visés par l'institution scolaire pour assurer la formation des enfants qu'elle accueille dans ses écoles. Elles correspondent généralement à des consensus sociaux et, explicitement ou implicitement, s'appuient sur une conception de la personne et de son développement. Souvent, elles servent de référence aux éducateurs et inspirent les activités de l'institution scolaire. C'est pour cela qu'elles sont toujours pleines d'enseignements, même si, au premier abord, elles peuvent sembler abstraites ou dépouillées de toute suggestion d'ordre pratique. Pour qui veut comprendre l'école, leur examen constitue donc un exercice tout aussi utile qu'important.

Au Québec, l'énoncé officiel le plus récent des finalités de l'éducation scolaire est contenu dans *L'École québécoise*[1], ce document d'orientation et plan d'action communément appelé « le livre orange », promulgué à la suite de la vaste consultation dont un livre vert[2] avait fait l'objet. On s'appliquera ici d'abord à en rappeler le contenu essentiel en ce qui a trait aux finalités et aux objectifs de l'école primaire, puis à identifier les inspirations, pas toujours convergentes, qu'on en tire pour le choix des pratiques quotidiennes de l'école et pour la mise en oeuvre des projets éducatifs locaux. On précisera ensuite pourquoi ces énoncés généraux doivent être maintenus, précisés et diffusés, réaffirmée aussi la contribution spécifique de l'école à leur pleine réalisation. Seule la prise en charge de l'école par elle-même — ce sera la conclusion de ce chapitre — peut permettre de donner signification et portée réelles à ce genre d'énoncés de finalités.

1.1 Une option pour le développement intégral de l'enfant

L'école québécoise prend d'emblée position sur le sens de toute éducation, en affirmant comme une sorte de consensus une conception de l'éducation axée sur le développement de « la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion[3] ». L'éducation au Québec veut donc favoriser « l'épanouissement d'une personnalité créatrice », « assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance[4] ». Elle considère la personne comme « un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière[5] ». Appliquant cette perspective à l'éducation scolaire, l'énoncé de politique affirme que « l'école prolonge la famille comme lieu d'enseignement et d'instruction où l'on apprend, comme lieu d'éducation où l'on apprend à devenir une personne autonome et comme lieu d'insertion sociale où l'on apprend à être un citoyen responsable[6] ». En rendant « possible la cohérence des divers apprentissages et l'intégration des connaissances et des expériences chez les jeunes[7] », l'école, en raison des moyens privilégiés dont elle dispose, peut réaliser ce qui est difficilement réalisable ailleurs avec le même degré d'efficacité. Une fois affirmée cette option de base pour le développement intégral de l'enfant et rappelés les buts de l'école, l'énoncé traite longuement des valeurs dont l'école doit faire la promotion[8].

---

1. Ministère de l'éducation, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.
2. Ministère de l'éducation, *L'Enseignement primaire et secondaire au Québec*, Livre vert, Québec, 1977.
3. Ministère de l'éducation, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, par. 2.2.1. On se rappellera que le préambule de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et de la Loi sur le ministère de l'Éducation, sanctionnées en 1964, affirmait déjà que « tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité ».
4. *Ibid.*, par. 2.2.3.
5. *Ibid.*, par. 2.2.4.
6. *Ibid.*, par. 2.2.7. Le livre vert avait déjà proposé ce triptyque « instruction — éducation — insertion »: par. 1.90-92.
7. *Ibid.*, par. 2.2.8.
8. *Ibid.*, par. 2.2.10-2.2.17.

Au chapitre des objectifs de l'éducation scolaire, on retrouve la même perspective: l'éducation scolaire doit « permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen[9] ». Particularisé pour le primaire, cet objectif général de l'éducation scolaire signifie qu'on veut « assurer à l'enfant le développement des apprentissages fondamentaux, nécessaires au développement intellectuel, à l'intégration de l'expérience et à l'insertion sociale[10] ». L'intégration de l'expérience exige qu'on tienne compte des diverses facettes de l'expérience personnelle et qu'on assure une jonction étroite entre les apprentissages et le « vécu » de l'enfant, ses activités, ses émotions, ses goûts, ses intuitions, son milieu environnant. Le premier cycle du primaire sera « manifestement un cycle d'éveil et d'initiation », au cours duquel, « plus que partout ailleurs, il convient d'assurer une continuité entre l'apprentissage de l'enfant, sa vie et son milieu[11] ». Quant au second cycle, il en sera « un de consolidation[12] ».

Dans la brochure de présentation, préparée par le Ministère en collaboration avec la Fédération des comités de parents de la province de Québec et destinée à l'ensemble des parents du Québec, on retrouve les mêmes énoncés généraux. Les parents sont informés que les objectifs du premier cycle, c'est-à-dire ceux qui concernent généralement les enfants de 6 à 8 ans, sont « de développer chez l'enfant plusieurs façons de connaître et de s'exprimer » et « de lui permettre d'acquérir des connaissances et des habiletés fondamentales, de déployer ses possibilités corporelles et ainsi d'accroître sa maîtrise sur le réel[13] ». Quant au second cycle, celui qui concerne les enfants de 9 à 12 ans, il leur est précisé qu'on y vise à « permettre la poursuite de l'acquisition des habiletés de base nécessaires à l'expression de soi », à « assurer son progrès continu par une individualisation de l'enseignement en même temps qu'une intégration des divers champs de connaissances et d'expériences » et « à favoriser chez lui l'éclosion d'un sentiment de réussite et de satisfaction devant le travail accompli[14] ».

Telles sont les finalités officiellement définies de l'éducation scolaire et, en particulier, de l'école primaire. Ces citations pourront avoir paru longues, mais il n'est pas sans intérêt de prendre le temps de les considérer, surtout que les propos cités ici constituent pratiquement tout ce qu'en disent les textes ministériels. Il faut savoir que les agents du système et la population en général disposent de ce seul ensemble de références pour mettre en oeuvre leurs projets éducatifs.

1.2 Une option encore débattue

Cette option pour une école centrée sur le développement intégral de l'enfant plonge ses racines dans les courants de pensée philosophique et pédagogique qui ont inspiré l'ensemble de la réforme scolaire des années 60 et 70. Le milieu québécois de l'éducation s'est montré particulièrement réceptif à l'idée de faire de l'école un milieu de vie qui tienne compte de toute la personne de l'enfant et qui s'inscrive en continuité avec son milieu naturel et social. Conception dite organique de l'éducation, psychologie mettant l'accent sur les dynamismes propres de la personne, pédagogie de la non-directivité, réhabilitation du corps et de l'affectivité dans le processus d'apprentissage, adoption de méthodes pédagogiques actives et dynamiques: autant de facettes d'un renouveau qui ne cachait pas sa volonté de rupture par rapport à des approches traditionnelles considérées comme intellectualistes, autoritaires ou mécanistes, centrées sur l'objet à apprendre au point d'en oublier le sujet de l'apprentissage.

---

9. *Ibid.*, par. 2.3.1.
10. *Ibid.*, par. 2.3.2.
11. *Ibid.*, par. 2.3.5.
12. *Ibid.*, par. 2.3.7.
13. Ministère de l'éducation, *L'éducation préscolaire et le primaire. Cahier de renseignements*, Québec, 1983, p. 7.
14. *Ibid.*, p. 7.

Le Rapport Parent avait déjà souhaité que l'école évolue en ce sens et se recentre sur l'individualité de chaque enfant[15]. Le commentaire officiel du règlement no 1 de l'éducation[16] avait aussi, en application du Rapport Parent, ouvert la voie à des efforts considérables de réorientation pédagogique de l'école primaire. Engagés dans des démarches de mise à jour et de « conversion pédagogique », des milliers d'enseignants se sont eux-mêmes mis à l'école des pédagogies nouvelles et actives: le succès du programme SEMEA (Stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active) en témoigne éloquemment. Au tournant des années 1970, la même philosophie relative à l'orientation et aux finalités de l'enseignement primaire allait trouver un écho et un appui dans *L'activité éducative*[17], rapport dans lequel le Conseil supérieur de l'éducation proposait avec vigueur de reconnaître que l'enfant est au centre de l'acte d'éducation, agent dynamique de ses démarches d'apprentissage. Des documents ministériels comme *L'école milieu de vie à l'élémentaire*[18] allaient ensuite suggérer comment traduire ces principes dans l'organisation scolaire elle-même.

La nécessité et la pertinence de l'essentiel de ces choix ne pouvaient évidemment que rallier largement les divers agents du système d'éducation. Même des tenants de pédagogies plus traditionnelles se sont dit d'accord pour que l'école travaille au développement de toutes les dimensions de la personne de l'enfant. Mais ces larges consensus autour des principes de base n'ont pas aboli toutes les divergences. Dès les premières années de ce renouveau, on a pu observer des hésitations, voire des tiraillements, en tout cas des pratiques inégalement conciliables entre elles ou avec les choix prônés dans le discours officiel.

Avec le recul des années, des observations s'imposent, qui permettent de comprendre que le débat refasse maintenant surface, à la manière de ces questions dont les données mêmes ne sont pas exemptes de malentendus. La première observation concerne les *accents idéologiques* qui, dès le départ, ont fortement coloré cette option pour le développement intégral de l'enfant. Née en réaction contre des pratiques jugées insatisfaisantes, la revalorisation de l'intégralité de la personne a été marquée par un contexte de polémique: il s'agissait de se réengager en faveur de l'affectivité, de la spontanéité et de la créativité, et contre une école centrée sur l'instruction, la discipline et l'assimilation du savoir. Le discours s'est ressenti de cette atmosphère de réforme. Méthodes actives ou passives, appropriation dynamique ou « bourrage de crâne », éclosion de l'initiative responsable ou conformité aux codes imposés: on pourrait dresser une très longue liste des oppositions et des dichotomies dont les discours foisonnaient. On ne doit pas perdre de vue que l'option pour le développement intégral a été prise ici dans un contexte largement influencé par la non-directivité des courants rogériens, en nette réaction contre une école qui aurait été austère et dirigiste à l'excès. Cela est capital pour comprendre que le renouveau n'a pas réussi à éviter les excès de discours, non plus que les accents unilatéralement placés sur une dimension de la réalité au détriment d'une autre. Ce l'est aussi pour reconnaître que les remises en question actuelles pourraient traduire des visions tout aussi unilatérales de la réalité.

Une deuxième observation doit être faite sur la diversité, voire l'incompatibilité des *pratiques concrètes* qui ont prétendu s'inspirer de cette option pour le développement intégral de l'enfant. Si des éducateurs s'en sont prévalus pour mettre en place des méthodes actives et rééquilibrer effectivement les pratiques trop étroites de l'école, d'autres, fort nombreux selon toute apparence, auraient changé leur discours sans vraiment modifier leurs pratiques[19]. Il en est résulté bien des confusions et bien des malentendus. Là où les renouveaux ont abouti à des demi-succès ou à des échecs, on ne sait plus bien si cela est attribuable au renouveau lui-même ou, en dépit des discours, au fait qu'il n'y a justement pas eu de renouveau. Certains pensent que, pour être pleinement efficace, le renouveau proposé aurait exigé des transformations beaucoup plus radicales et que, quoi qu'on en

15. Voir, en particulier: IIe partie, chapitre IV e.

16. Ministère de l'éducation, *L'école coopérative, polyvalence et progrès continu*, Québec, 1966.

17. C.S.E., *L'activité éducative*. Rapport annuel 1969-70, Québec, 1971.

18. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1971.

19. Une enquête du ministère de l'Éducation a révélé que les pratiques pédagogiques sont demeurées essentiellement traditionnelles: *Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique*, Québec, volume 4, 1981.

dise, les options officielles n'ont guère dépassé le niveau du discours ou n'ont retenu que des modes découlant bien superficiellement des options prônées. Il faut dire que celles-ci comportaient, de soi, de très hautes exigences et nécessitaient d'importantes transformations des façons de faire: il arrive ainsi que la teneur des idéaux eux-mêmes compte pour beaucoup dans la difficulté qu'on éprouve à en assurer concrètement la poursuite efficace.

Une troisième observation doit être faite ici: les *inquiétudes actuelles* concernant la qualité de l'éducation offerte à l'école sont liées, du moins dans les discours, à la sémantique des discussions qui avaient cours à l'époque du renouveau scolaire. Des dénonciations répandues laissent entendre que l'option pour le développement intégral de l'enfant est à l'origine des mouvements qui auraient entraîné l'école dans la voie du laisser-aller et de la médiocrité. Beaucoup souhaiteraient le retour à une vision plus traditionnelle du rôle de l'école, précisément en raison de l'inefficacité d'une pédagogie qui s'est voulue plus ouverte et plus centrée sur l'élève. Ils reprochent à l'école de s'être laissée happer par toutes sortes de courants et d'initiatives qui, pour intéressants qu'ils aient été, n'auraient pas été suffisamment critiqués et évalués et auraient ainsi provoqué les difficultés actuelles. Cette observation est importante, parce que, dans les débats en cours, le lien est très souvent établi entre les misères de l'école et les choix qui ont été faits et confirmés au cours des vingt dernières années.

Véritables dérives, simples malentendus ou questions de nuances et d'accent? Il est difficile de trancher avec certitude. Mais il est clair que, autour de cette question des finalités de l'école, c'est à la fois l'histoire de la réforme scolaire et l'évaluation de ses résultats qui sont en cause; sans doute aussi l'inspiration du renouveau actuellement souhaité pour la qualité de l'éducation. Interrogé dans ses accents, mis en cause dans ses applications, soupçonné ou accusé dans ses résultats, le discours officiel sur les finalités de l'école primaire demeure au coeur du débat. C'est qu'il n'a rien d'un simple énoncé abstrait. Les éducateurs savent d'expérience que rien n'est plus concret que les façons de faire, les modes d'organisation et les pratiques quotidiennes qui le traduisent dans la vie de l'école. Ils savent, en effet, que, selon que l'on privilégie telle ou telle dimension du développement de l'enfant ou que l'on opte pour telle ou telle conception de l'activité éducative, ce sont tous les choix quotidiens qui en sont marqués.

1.3 Une option toujours valable

Le présent contexte d'interrogations et de discussions invite à réaffirmer la pertinence de l'option faite en faveur du développement intégral de l'enfant. On a besoin de ce rappel pour conforter les pratiques de tous ceux et celles qui, dans de nombreuses écoles primaires, s'y sont déjà engagés, tout autant que pour inciter les hésitants à y adhérer et inviter à de meilleurs équilibres ceux qui y auraient trouvé une occasion de faire la promotion de thèses pédagogiques à caractère unilatéral.

Il faut dire que l'équilibre suggéré par le concept même de « développement intégral » n'est pas facile à réaliser dans les objectifs et les pratiques de la vie quotidienne de la classe et de l'école. D'autant plus que les diverses facettes de cet équilibre sont historiquement associées à des insistances dont les protagonistes se reprochent mutuellement le caractère partial ou unilatéral. A bien y penser, pourtant, comment pratiquer une pédagogie valable sans retenir de l'école dite « traditionnelle » son approche systématique de l'apprentissage, son sens de l'exigence, son enseignement prioritaire des matières de base, son souci de vérifier les connaissances acquises, peut-être aussi certains aspects de la frugalité et de l'austérité qui la caractérisaient? De l'école dite « nouvelle », comment ne pas retenir son souci des besoins de chaque enfant, son attention aux dimensions affectives et sociales de l'apprentissage, sa promotion des valeurs individuelles et sociales de la spontanéité et de l'autonomie, son ouverture à un vaste ensemble de besoins éducatifs, sans oublier une certaine décrispation et une certaine détente par rapport aux protocoles scolaires?

Poursuivre le développement intégral de l'enfant — de chaque enfant —, c'est s'engager à dépasser bien des oppositions simplistes, à commencer par celles qui reposent sur des épistémologies et des pédagogies étriquées. Car elles sont bien étriquées, les thèses qui supposent que l'intelligence, le corps, l'affectivité et l'insertion sociale de l'enfant fonctionnent à la manière de dimensions

autonomes. Travailler au développement intégral de l'enfant, ce n'est sûrement pas consacrer des oppositions entre le coeur et l'intelligence, entre la créativité et la discipline, entre la spontanéité et la méthode, entre l'épanouissement et l'évaluation. Les traditions pédagogiques les plus éprouvées ont toujours récusé ce genre de dichotomies, l'expérience courante montrant que les enfants ne se développent et n'apprennent bien qu'avec l'intégralité de leur personne et de leur expérience. Même au point de vue historique, il serait bien difficile de faire la preuve que l'école dite traditionnelle ne s'est occupée que de la « tête » de l'enfant, préoccupée qu'elle était aussi — trop, selon plusieurs — de croissance spirituelle et de rectitude morale. Pas plus, d'ailleurs, que les renouveaux pédagogiques récents n'auraient pu réussir un tant soit peu s'ils avaient fait fi de l'objet à apprendre et de l'effort inéluctablement lié au processus d'apprentissage. La connaissance s'enracine dans le désir et il y a de la joie à apprendre, mais on n'apprend pas à apprendre sans apprendre effectivement quelque chose: l'expérience cognitive et pédagogique quotidienne nous enseigne — le mot est lui-même suggestif — que l'oubli de l'intégralité du développement personnel ne résiste longtemps ni à l'analyse ni à la vie.

S'il convient aujourd'hui de réaffirmer la pertinence des finalités définies pour l'école, c'est assurément parce que l'idéal est élevé et, de ce fait, ne peut jamais être considéré comme totalement atteint. Mais c'est aussi, peut-être surtout, que les discours et les pratiques révèlent encore des difficultés à concevoir et à poursuivre l'intégralité du développement de l'enfant. Il se trouve encore des écoles où les pratiques pédagogiques trahissent une adhésion plutôt verbale à la poursuite du développement intégral et continuent de promouvoir cela même — grandeurs et misères — que mettait de l'avant l'école dite « traditionnelle ». Il se trouve aussi des écoles qui prônent encore le développement intégral à la manière d'un symbole de ralliement contre les pratiques de l'école traditionnelle et se comportent comme si le développement de l'intelligence, de la discipline, des méthodes de travail et de la pensée critique n'en faisaient pas aussi partie. Ce genre de simplifications n'est ni utile ni fécond, pas plus que ces séquences conceptuelles qui allient explicitement pédagogie traditionnelle, instruction, exercices répétitifs, uniformité, mémorisation, discipline, d'une part, et pédagogie ouverte ou nouvelle, créativité, individualité, spontanéité, voire développement intégral, d'autre part. Ce qui avait justement pour but d'intégrer et d'unifier a ainsi pu servir à introduire de nouvelles oppositions.

En fait, un contact régulier avec les écoles primaires du Québec montre qu'on est assez généralement sur la voie d'équilibres intéressants. Les aspects novateurs et réformistes du concept de « développement intégral » ont fait leur chemin et ont rejoint même les maîtres les plus attachés aux méthodes d'hier. En revanche, les défenseurs enthousiastes du renouveau ont aussi pris quelque distance par rapport aux excès d'un développement intégral trop défini en fonction de la non-directivité et de l'épanouissment spontané. Tant et si bien que les uns et les autres sont de plus en plus affranchis des images caricaturales — prônées ou honnies — de la mise en oeuvre inconditionnelle de l'« école du bonheur », sans pour autant être tentés de proposer l'établissement de quelque « école du malheur ».

En regard de la finalité du développement intégral de l'enfant, l'évolution générale de notre école primaire semble bien avoir dépassé l'étape des tiraillements idéologiques ou des essais tâtonnants. Cette situation de recherche de l'équilibre est particulièrement propice à l'approfondissement et à la consolidation de ses choix fondamentaux, surtout quand on note qu'une partie de l'opinion publique voudrait l'engager dans un mouvement de retour du balancier. Ce mouvement n'est ni souhaitable en soi ni exigé par la situation observée. Le Conseil est d'avis que le développement intégral constitue une option toujours valable et opportune. Il est aussi d'avis que la reconfirmation de ce choix fondamental doit s'accompagner d'un refus explicite des réductions que son implantation a pu connaître chez nous, tout autant que de celles qui pourraient tenter de nouveaux réformateurs.

1.4 Une option à traduire concrètement

Disons-le tout de suite: nous n'avons sans doute pas besoin d'une nouvelle entreprise de définition des finalités de l'école primaire. Ce genre d'opération n'est manifestement pas commandé par un besoin urgent, sans compter que, même s'ils sont ici pleins de conséquences, les mots peuvent aisément occasionner des discussions byzantines sans grande utilité pour la réalité vécue de l'école et des enfants. S'il faut souhaiter que l'option de base de *L'École québécoise* soit précisée, c'est

beaucoup plus à des formulations plus claires, plus simples et plus concrètes qu'il faut songer. Le Conseil est d'avis, quant à lui, que ce choix a moins besoin d'être soumis à un nouvel examen que d'être expliqué et déployé dans l'ensemble de ses conséquences concrètes. Que signifie viser le développement intégral de l'enfant? Qu'est-ce que cette visée implique pour le choix des insistances pédagogiques et des priorités de l'école? Comment travailler concrètement, comme enseignants, comme parents, comme administrateurs, à cette grande finalité éducative?

En fait, on l'a vu plus haut, les libellés des énoncés officiels sont pour le moins d'allure très générale; ils sont même finalement assez mystérieux pour qui n'est pas familier avec le jargon du système scolaire. Il n'est donc pas étonnant qu'ils aient pu justifier des interprétations divergentes. Certains se félicitent de ces formulations un peu fluides, n'hésitant pas à faire l'éloge d'une ambiguïté qu'ils jugent finalement libératrice et propice aux initiatives. Mais les agents du système scolaire gagneraient à y voir plus clair dans un discours qui n'a justement pas voulu dire n'importe quoi; on le sait, un discours qu'aucune application concrète ne rend vraiment faux est un discours sans véritable signification.

A cet égard, il n'est pas sans intérêt de faire remarquer que, lors même qu'ils cherchent à donner à ces grandes perspectives la figure concrète d'objectifs pédagogiques et organisationnels, beaucoup de projets éducatifs locaux tombent dans le même piège et empruntent un niveau de langage somme toute bien théorique. Il faut dire que *L'École québécoise* donne l'exemple à ce propos. En effet, après avoir énoncé brièvement — brièvement et en termes très généraux — les finalités de l'éducation scolaire, le document propose un développement sur les valeurs à promouvoir[20] qui occupe les deux tiers du chapitre portant sur les finalités. Quand on ajoute à cela qu'une grande partie du chapitre premier — « Les écoles du Québec » — s'emploie à décrire les types de confessionnalité, le droit à la dissidence et les réalités de la diversité religieuse, on ne s'étonne guère que bien des projets éducatifs n'aient pas davantage réussi à quitter le terrain des discours de principe sur les valeurs. On ne saurait évidemment voir dans cette seule influence littéraire la cause pouvant expliquer que les projets éducatifs locaux aient généralement eu du mal à se définir et à se réaliser dans la vie quotidienne des écoles. Bien d'autres raisons seraient à invoquer, à commencer par la difficulté même de l'entreprise, l'abstention longtemps systématique des syndicats d'enseignants et les sollicitations divergentes issues de nombreux autres dossiers pédagogiques et scolaires, dont l'implantation des nouveaux programmes, la préparation et les suites des décrets et des conventions de travail, les discussions relatives au partage des pouvoirs. Quoi qu'il en soit, après l'affirmation de grands principes, bien des projets éducatifs passent paradoxalement à des préoccupations à caractère plutôt « pointu » — tel point de discipline — ou de très indirectement pédagogique — telle manifestation à organiser, comme si les finalités elles-mêmes n'arrivaient pas à inspirer la mise en oeuvre de moyens concrets de les poursuivre.

À propos de l'option pour le développement intégral de l'enfant comme finalité de l'école primaire, ce sont donc deux mouvements complémentaires qu'il faut souhaiter. D'une part, le ministre de l'Éducation rendrait service aux écoles et à l'ensemble de la population en mettant en circulation des formulations plus concrètes, plus descriptives d'un choix qui demeure pertinent et qui, dans le contexte actuel de néoconservatisme, mérite d'être confirmé. D'autre part, et d'une manière qui sera ultimement plus déterminante encore, c'est des écoles elles-mêmes et de leurs agents qu'il faut attendre, pour la mise en oeuvre de cette finalité, les traductions qui comptent vraiment. Attendre du ministre ou de ses fonctionnaires qu'ils s'engagent à expliciter toutes les facettes et tous les détails des finalités de l'école serait sans doute peu utile et peu efficace; ce serait peut-être même contradictoire par rapport à l'approche éducative propre à la poursuite du développement intégral. On doit plutôt escompter que, en prenant appui sur une option générale suffisamment claire et concrète pour débouter à l'avance les interprétations peu souhaitables, les communautés locales et les personnels des écoles seront tout à fait aptes à donner corps et réalité à une finalité plus que jamais opportune et à laquelle, sous peine d'être trahie, il manque peut-être seulement d'être traduite concrètement.

20. *L'École québécoise*, par. 2.2.10-2.2.17.

1.5 Une contribution spécifique à préciser

Dans toutes ces démarches de précision et de traduction, s'il est une nécessité communément perçue, c'est bien celle de rappeler le rôle spécifique de l'école dans l'ensemble des institutions éducatives: cette préoccupation s'est abondamment exprimée lors des États généraux d'avril 1986. C'est que l'école n'est pas la seule instance à viser le développement intégral de l'enfant[21]. La famille, les lieux de loisirs, les lieux de services sociaux et de santé, pour ne nommer que ceux-là, oeuvrent aussi selon les mêmes visées de fond. Ce qu'il faut expliciter, c'est la mission propre de l'école, sa façon particulière de contribuer au développement intégral de l'enfant.

La question n'est pas simple, car les pressions se font très insistantes pour que l'école assume un éventail de plus en plus complexe de rôles et de responsabilités. On attend d'elle qu'elle initie les enfants à toutes sortes d'aspects de la vie personnelle et sociale. C'est ainsi que, au nom de l'objectif de développement intégral, de nombreuses activités sont venues se greffer à celles reliées aux apprentissages scolaires traditionnels, pour ainsi suppléer à des lacunes ou encore répondre à des attentes de la société. Ainsi, par exemple, la promotion d'activités reliées à la sécurité, à la sociabilité, aux loisirs culturels et sportifs occupe une place de plus en plus importante dans les programmes et les horaires et commande des ressources et des compétences diverses. L'école a aussi dû assumer une part importante de l'entretien physique et psychologique de plusieurs enfants, la fatigue, l'alimentation déficiente, les problèmes familiaux constituant des phénomènes de plus en plus courants depuis quelques années. La diversification du modèle familial lui-même a profondément modifié le cadre de vie d'un nombre croissant d'enfants. Les rapports entre l'école et la famille en sont ainsi profondément changés et tous, parents, enseignants, directions d'école, doivent s'adapter aux nouvelles manières dont se déroule la vie de famille et dont s'exerce l'autorité parentale. Le fait qu'on ne trouve pas toujours et immédiatement à s'ajuster aux réalités en émergence a pour effet que des enfants sont laissés à eux-mêmes, parfois privés des contacts et des expériences propices à l'éveil de leurs facultés. Et cela, aussi bien dans les milieux aisés que dans les milieux socio-économiquement faibles.

À ces évolutions sociales, s'ajoutent des transformations importantes dans la façon dont les enfants appréhendent et vivent le réel. La télévision, les vidéos, les bandes dessinées, les loisirs, voire les contacts des enfants avec leurs aînés, constituent autant de lieux et d'occasion où s'exercent de multiples influences. L'exposition soutenue aux messages visuels rapides, la consommation poussée de décibels, le spectacle familier des scènes de violence — le nombre de meurtres en images dont ils sont témoins chaque semaine finit par leur faire croire qu'on ne peut pas mourir « naturellement » —, tout cela fait partie d'un univers de stimuli et de références dont on soupçonne encore à peine les effets sur les modes d'apprentissage ou sur les types possibles de concentration de l'attention et, par conséquent, sur l'exercice des fonctions de l'école. Celles-ci se sont diversifiées et complexifiées, parce que des besoins et la réalité elle-même se sont diversifiés et complexifiés. En même temps qu'on souhaite une école évitant la dispersion et adonnée à l'essentiel, on ne peut pas ne pas vouloir une école accordée aux vrais besoins. En tout cas, parce qu'elle demeure un lieu relativement plus stable et plus sécurisant pour nombre d'enfants, on comprend qu'on y soit amené à assumer des responsabilités sociales plus larges que celles qu'on lui attribuait traditionnellement.

Pourtant, même en faisant porter à l'école une large part du poids du développement de l'enfant, on ne peut pas s'attendre à ce qu'elle réponde à tous les besoins, tout en continuant d'assumer adéquatement les fonctions particulières qui lui incombent. Elle n'en a pas les moyens. La famille, quelle qu'en soit la forme, reste et restera sans doute encore longtemps le tout premier lieu d'éducation. Il devient important, à l'heure où s'effectuent des choix pour une politique familiale au Québec[22], qu'on soit attentif à tout ce qui peut accroître la collaboration entre la famille et l'école primaire, toutes deux partenaires obligées de l'éducation de nos jeunes enfants. Il est tout aussi

---

21. Dans un avis récemment remis au Ministre, le Conseil a traité de cet éventail d'autres lieux éducatifs. Voir: *Les nouveaux lieux éducatifs*, Québec, 1987.

22. Comité de consultation sur la politique familiale, *Le soutien collectif réclamé pour les familles québécoises. Rapport du comité de la consultation sur la politique familiale*, Québec, avril 1986.

important que les autres partenaires sociaux, les instances vouées à la santé et à la garde des enfants aussi bien que celles qui s'occupent de sécurité financière ou d'éducation populaire, tiennent aussi compte de ces responsabilités fondamentales des familles à l'égard du cheminement scolaire des enfants. Il y va de la possibilité de réaliser les attentes que nos sociétés font peser sur l'école.

Toutes ces concertations et toutes ces prises en compte ne nous dispenseront toutefois pas de repréciser ces attentes mêmes, de même que le sens de la participation de l'école au développement intégral de l'enfant. Pour sa part, le Conseil est d'avis que *l'école contribue le mieux au développement intégral de l'enfant en faisant ce que personne d'autre n'est plus habilité qu'elle à faire, c'est-à-dire en étant un lieu d'acquisition de ces habiletés de base que sont la maîtrise des outils de la connaissance, de la pensée, de l'expression, et l'ouverture aux divers langages de la culture*. Apprendre à penser, à s'exprimer, à raisonner, à communiquer, à composer et à collaborer avec autrui, apprendre le sens de l'effort et du travail bien fait, s'approprier un certain bagage de connaissances de base: si l'école ne réussit pas à poursuivre et à atteindre ces objectifs, qui donc le fera? Et en quoi cela ne serait-il pas un moyen irremplaçable d'accéder à l'autonomie, à la liberté et à l'épanouissement personnels aussi bien qu'à une insertion sociale positive?

Se recentrer ainsi sur l'acquisition des apprentissages de base ne signifie pas pour l'école qu'elle doit s'adresser uniquement à l'intelligence. Ce serait oublier que la personne réagit comme un tout intégré et qu'on ne peut faire appel à son intelligence sans solliciter en même temps son affectivité, son ouverture à autrui, ses attitudes morales et même son état physique. Il ne s'agit pas davantage de promouvoir une conception étroite de l'apprentissage, qui réduirait celui-ci à la seule dimension de l'instruction. Le développement de l'intelligence procède d'un vaste réseau d'habiletés autrement plus complexes, qui ne peuvent être confondues avec la simple mémorisation de connaissances. Cela ne signifie pas non plus que l'école néglige les aspects émergeants de la culture. Il faut cependant reconnaître, et c'est à cette tâche qu'elle doit se consacrer prioritairement, que c'est en s'attachant à la maîtrise des langages de base, à commencer par la maîtrise de la langue maternelle, qu'elle peut le mieux assurer aux jeunes l'accès aux autres domaines du savoir. De la qualité de leur maîtrise dépend même le degré de liberté d'apprendre. Cet objectif de développement exige que l'enfant soit considéré comme un partenaire actif et soit étroitement associé à l'entreprise éducative qui le concerne, cela même qu'implique l'option pour le développement intégral de l'enfant.

*
* *

Il faut donc réaffirmer la poursuite du développement intégral de l'enfant comme finalité de l'école primaire. Ce oui renouvelé invite à repousser les interprétations unilatérales ou réductrices que la mise en oeuvre de ce choix a pu connaître chez nous: et il y a réduction quand on identifie ce choix à la promotion inconditionnelle de la spontanéité, voire à la mise en veilleuse du caractère systématique et exigeant des apprentissages, aussi bien que lorsqu'on entreprend de « sonner la fin de la récréation » et d'instaurer des approches finalement tronquées du savoir et de l'éducation. La confirmation des grands choix de la réforme scolaire exige, cependant, que le discours se fasse plus concret, plus précis et ainsi plus apte à susciter des projets éducatifs eux-mêmes concrets et efficaces.

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

1. *réaffirme que le développement intégral de l'enfant dans l'ensemble des dimensions de sa personne comme* visée fondamentale de l'école primaire *et la reconnaissance de l'enfant comme premier agent et premier partenaire de son éducation constituent des choix à maintenir et une inspiration dont il importe aujourd'hui de confirmer la pertinence et l'importance;*

2. *est d'avis que cette visée fondamentale de l'école primaire ne peut être adéquatement servie que par des approches et des pratiques pédagogiques qui* établissent un réel équilibre *entre le développement cognitif, l'acquisition méthodique du savoir, l'épanouissement affectif et la libre expression de la spontanéité enfantine;*

3. *rappelle que la manière propre à l'école primaire de contribuer au développement intégral de l'enfant est de favoriser* le développement des habiletés de base *que sont la maîtrise des outils de la pensée et de l'expression et l'ouverture aux langages de la culture ;*

4. *souligne qu'il revient à* chaque école primaire *d'adapter aux besoins de son milieu les finalités et les objectifs éducatifs définis pour l'ensemble des écoles du Québec, d'y mettre les accents pertinents et de choisir les moyens pédagogiques appropriés ;*

5. *recommande que, aussi bien pour favoriser l'émergence des projets éducatifs locaux que pour faciliter la compréhension générale de la mission de l'école primaire, le ministre de l'Éducation fasse diffuser* une présentation claire, simple et concrète des finalités et des objectifs éducatifs *déjà assignés à l'école primaire.*

Chapitre 2
L'organisation de l'enseignement primaire

C'est par un ensemble complexe de moyens que les finalités de l'école primaire sont concrètement poursuivies dans la vie quotidienne de l'école. Celle-ci est régie par ce qu'il est convenu d'appeler des encadrements, de niveau national pour la plupart: régime pédagogique, règles de financement, conventions collectives, réglementation administrative en sont les principaux. Parmi ces encadrements, c'est sans doute le régime pédagogique[1] qui, par son statut réglementaire, constitue le point de référence le plus officiellement lié à la réalisation des finalités définies. C'est lui qui donne à l'école son « patron » de fonctionnement et leur figure concrète d'« école québécoise » à l'ensemble des écoles du territoire.

On rappellera ici brièvement les éléments les plus déterminants du régime pédagogique pour l'organisation de nos écoles primaires. On s'interrogera ensuite sur la part de contraintes dont il est la source, de même que sur les approches qui permettraient à la fois de surmonter ces contraintes et de tirer tout le parti possible des garanties qu'il offre. On verra que ces approches sont d'abord de l'ordre des attitudes.

2.1 Le modèle de notre école primaire: quelques rappels

Partagé en deux cycles de trois années chacun, le cours primaire s'adresse aux écoliers de six ans et plus. Chaque cycle est découpé en degrés distincts qui correspondent à l'âge de la plupart des enfants; chaque cycle, comme il a déjà été dit, poursuit des objectifs spécifiques au plan de la formation. La possibilité d'effectuer une année supplémentaire au primaire est offerte, à un moment ou l'autre du cheminement scolaire, selon le jugement porté par l'école sur le rendement de l'écolier. De même, un parcours de cinq ans est autorisé pour l'enfant qui atteint plus vite les objectifs prévus pour le primaire[2]. Précédant cette phase strictement scolaire, l'éducation préscolaire est dispensée aux enfants de cinq ans, ainsi qu'à certains enfants de quatre ans dont les besoins requièrent des services particuliers. Bien que les commissions scolaires doivent mettre en place cette structure d'accueil au préscolaire, les parents ne sont pas tenus d'y inscrire leurs enfants: l'obligation de la fréquentation scolaire commence avec le primaire.

L'année scolaire des écoliers du primaire couvre un minimum de 180 journées s'étalant sur une période de dix mois consécutifs; celle-ci est découpée en étapes, lesquelles correspondent à des tranches d'objectifs de formation planifiés au sein de chacun des degrés. L'évaluation du cheminement des élèves s'effectue lors de chacune de ces étapes et donne lieu à la transmission d'un bulletin aux parents. La semaine de travail de l'élève correspond à vingt-trois heures et demie, auxquelles s'ajoutent les moments de détente et le repas du midi. Pour leur part, en plus d'assurer la surveillance à l'accueil et lors des déplacements des écoliers, les enseignants sont tenus de consacrer vingt-trois heures aux tâches éducatives, dont vingt heures et demie à l'enseignement proprement dit[3]. Durant l'année, une vingtaine de journées pédagogiques sont instituées aux fins d'activités de perfectionnement, de planification et d'évaluation de l'enseignement; elles sont organisées au niveau de l'école ou de la commission scolaire.

---

1. *Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire*, Québec, 1981.

2. C'est l'article 40 qui prévoit cette souplesse. Le Conseil a récemment eu l'occasion d'émettre un avis sur un amendement apporté à cet article. Voir: *Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire*, Québec, octobre 1986, pp. 15-17.

3. Selon l'article 8-4.04 des *Dispositions constituant des conventions collectives*, la tâche éducative comprend les activités professionnelles suivantes expressément confiées par la commission ou la direction de l'école: présentation des cours et leçons, récupération, activités de formation et d'éveil (préscolaire), activités étudiantes, encadrement et surveillances autres que les surveillances de l'accueil et des déplacements.

Mis à part le nouveau cours à option d'« activités manuelles[4] », toutes les matières du primaire sont obligatoires et définies dans des programmes d'études officiels. De la première à la sixième année, on trouve la langue maternelle, les mathématiques, l'enseignement moral ou l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant, l'éducation physique, les arts, les sciences humaines, les sciences de la nature; au deuxième cycle, s'ajoute l'anglais langue seconde pour les francophones, le français langue seconde étant enseigné dans les écoles de langue anglaise à partir de la première année. La formation personnelle et sociale n'est pas considérée comme une matière spécifique; elle est néanmoins définie dans un programme spécifique et la poursuite obligatoire des objectifs qu'il présente s'associe étroitement à l'ensemble des activités scolaires retenues au sein des autres disciplines. Ces programmes s'adressent à l'ensemble de la population scolaire, y incluant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, à une seule exception près[5]. Les matières sont réparties selon une grille indicative du temps qui peut leur être alloué. Le régime pédagogique présente une répartition des matières pour chacun des cycles.

Les écoliers sont regroupés au sein de classes encadrées chacune par un titulaire: le nombre d'enfants se situe autour d'une moyenne de 25 au premier cycle et de 27 au second. Il peut atteindre un maximum respectif de 27 et 29. Le titulaire de chaque classe se voit confier la responsabilité des services d'enseignement pour l'ensemble des matières sauf, la plupart du temps, pour l'éducation physique, la langue seconde et les arts autres que les arts plastiques; dans ces cas, ce sont plutôt des spécialistes qui dispensent l'enseignement aux différents groupes d'écoliers. Des mesures d'appui pédagogique ou des services particuliers de rééducation sont offerts aux écoliers dont le bilan de fonctionnement révèle un indice de difficulté exigeant une intervention adaptée. De même, dans les milieux qui accueillent des enfants allophones, on a mis en place des mesures spéciales de soutien linguistique; on assure aussi des services en vue de répondre aux besoins particuliers des enfants issus de milieux économiquement faibles. Des services personnels à l'écolier viennent appuyer et compléter les interventions pédagogiques faites en classe et requièrent, en plus de celles offertes par la commission scolaire, des contributions de la part d'organismes du secteur sociosanitaire[6]. La commission scolaire offre certains services de soutien pédagogique aux écoles par l'intermédiaire de ses conseillers pédagogiques et veille à assurer au sein de chacune d'elles la présence d'un personnel d'encadrement en la personne d'un directeur ou d'un responsable d'école.

4. Ce cours a été établi comme cours optionnel par le décret 1854-86 du 10 décembre 1986, article 5.

5. Les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne poursuivent des objectifs énoncés dans quatre programmes particuliers: autonomie fonctionnelle, langage et communication, éveil au raisonnement mathématique, initiation aux arts.

6. Il s'agit, pour le primaire, des personnels que la commission scolaire met à la disposition des écoles à partir des priorités qu'elle établit: psychologues, orthophonistes, techniciens de la rééducation, etc. De plus, des personnels des établissements du réseau des affaires sociales interviennent dans les écoles: travailleurs sociaux, infirmières et autres professionnels ou techniciens de la réadaptation.

Le modèle d'organisation retenu pour l'école primaire au Québec est assez semblable aux modèles en vigueur dans les pays occidentaux. A quelques nuances près sur le plan de la répartition horaire[7], la nature et l'ordonnancement des matières enseignées au primaire sont partout assez semblables. Par rapport à la France et aux États-Unis, on note bien une insistance québécoise plus forte en éducation morale, religieuse, personnelle et sociale, de même qu'une moindre importance accordée aux sciences de la nature; on note aussi que le curriculum américain valorise davantage l'éducation artistique et que le curriculum québécois doit faire sa place à l'enseignement de la langue seconde. Mais les différences proviennent davantage de l'étalement et du découpage du cheminement scolaire, de la répartition des effectifs dans les classes et des modes de distribution ou de gestion des ressources. Plusieurs pays, notamment l'Allemagne, l'Autriche et l'Angleterre[8], ont mis de l'avant le concept d'école moyenne pour la période se situant entre la cinquième et la neuvième année et conduisant au terme de la période de fréquentation obligatoire. Cette période correspond dans le modèle québécois à une partie du second cycle du primaire et au premier cycle du secondaire. D'autre part, certains pays devancent ou reportent, selon le cas[9], le début des apprentissages formels. De la même façon, la constitution des groupes-classes, ainsi que l'allocation et la gestion des crédits, présentent certaines particularités qui tiennent compte des choix pédagogiques et budgétaires endossés par les différents systèmes nationaux. Mais, dans l'ensemble, l'organisation de l'école primaire au Québec présente des aménagements qui se rapprochent sensiblement des principales tendances observées ailleurs. Sur le plan de la structure même de l'enseignement primaire, les études comparatives ne sont pas vraiment très révélatrices.

2.2 Des contraintes qui s'additionnent

Pour l'essentiel, le régime pédagogique de 1981 a confirmé le modèle d'organisation existant: structure par cycles, durée et calendrier de l'année scolaire, partage des matières, etc. Les éléments nouveaux concernaient surtout la langue, l'évaluation pédagogique et l'intégration des élèves en difficulté, à quoi s'est ajouté l'établissement d'un régime d'option entre l'enseignement moral et l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant. Le fait de l'avoir édicté au terme d'une vaste consultation publique allait cependant donner à son contenu une vigueur et une solennité nouvelles, comme aussi de meilleures garanties d'accessibilité et d'égalité des chances.

---

7. Le tableau suivant présente les grilles retenues en France, aux États-Unis et au Québec:

	Québec (franç.)	Québec (angl.)	Québec (moyenne)	France	États-Unis
LANGUE MATERNELLE	32,4 %	30,9 %	32,1 %	33 %	33 %
MATHÉMATIQUES	20,8	19,8	20,6	25	20
HISTOIRE/GÉOGRAPHIE	9,2	8,8	9,2	9	12
FORM. PERS. SOC. ET RELIG.	9,2	8,8	9,2	5	0
ARTS	9,2	8,8	9,2	9	16
ÉDUCATION PHYSIQUE	9,2	8,8	9,2	9	8
SCIENCES NATURELLES	5,5	5,3	5,5	10	10
LANGUE SECONDE	4,5	8,8	5,4	0	1

Sources: Le Monde de l'éducation, octobre 1985, p. 39; John I. Goodlad, *A Place called School. Prospects for the Future*, New York, McGraw-Hill, 1984, p. 133.

Pour d'autres comparaisons, voir: J.L. Garcia Garrido, *Primary Education on the Threshold of the Twenty-First Century, (International Yearbook of Education.* Volume XXXVIII — 1986), Genève, International Bureau of Education, 1986.

8. Arthur MARSOLAIS, Jean-Louis PARÉ et Paul VALOIS, *Le Deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec*, Conseil supérieur de l'éducation, Juin 1986, p. 47-51.

9. *Ibid.*

En précisant les normes et les indications d'ordre organisationnel, en particulier en ce qui a trait à la répartition des matières obligatoires, le régime pédagogique rendait évidemment possibles des interprétations rigides de ses prescriptions. La suggestion de répartition du temps du régime pédagogique a souvent été comprise comme l'obligation d'impartir un temps d'enseignement autonome pour chaque matière scolaire, en plus de devoir les traiter indépendamment les unes des autres. Plusieurs administrateurs scolaires auront ainsi compris qu'ils devaient établir une organisation uniforme, promouvant la division des groupes par âges, le découpage des matières et le cloisonnement des interventions. Certains pensent qu'on aurait mieux fait de proposer une présentation de la répartition des matières basée sur des pourcentages relatifs plutôt que sur des nombres hebdomadaires d'heures d'enseignement. Peut-être cela aurait-il été de meilleure pédagogie, encore que la traduction horaire des pourcentages aurait pu aboutir exactement aux mêmes résultats.

Quoi qu'il en soit, on a assez couramment abordé de manière stricte et arithmétique les suggestions du régime pédagogique relatives à la répartition des matières, ce que n'a d'ailleurs pu qu'encourager la structure explicitement disciplinaire des nouveaux programmes. L'article 42 dit bien que tout cela est purement indicatif[10], mais l'observation la plus élémentaire montre qu'on a plutôt eu tendance à « jouer selon le livre ». Il faut dire aussi que le temps de présence des enfants à l'école est relativement court[11] pour le nombre et l'importance des matières prévues, ce qui ne permet généralement pas beaucoup d'écarts, sauf dans le cas de projets éducatifs s'adressant à des enfants au rythme plus rapide d'apprentissage[12].

Quand on le considère isolément, il n'est guère possible de voir dans le régime pédagogique la racine de toutes les rigidités et de toutes les contraintes dont les témoignages sont quasi unanimes à dénoncer les effets négatifs sur l'organisation de l'école primaire. Plus souvent qu'autrement, il est vrai, les personnels responsables ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes d'interpréter étroitement les prescriptions du régime pédagogique. Mais l'apologie du régime pédagogique ne suffit pas à dissiper le constat persistant d'un univers de contraintes qui limite considérablement la marge de manoeuvre concrète de l'école primaire. C'est qu'il ne faut justement pas isoler le régime pédagogique de ces autres encadrements nationaux que sont les conventions collectives et les règles de gestion administrative et financière. L'effet combiné de l'application de l'ensemble de ces encadrements constitue effectivement un carcan. Quelques exemples suffiront à illustrer cela.

On cite souvent, et avec raison, l'espèce de quadrature du cercle à laquelle font face les responsables de l'organisation scolaire qui veulent résoudre l'épineux problème de l'enseignement des matières dites de spécialité. Le régime en prévoit six heures par semaine — quatre heures au premier cycle des écoles francophones: deux heures d'éducation physique, deux heures d'arts et, sauf au premier cycle des écoles francophones, deux heures de langue seconde. Et cela, sans compter que les programmes d'arts présentent les quatre champs de formation artistique — arts plastiques, musique, danse, art dramatique — comme aussi distincts entre eux que le sont entre elles les autres disciplines. On parle ici de matières de spécialités, parce que le choix a été fait d'en confier l'enseignement à des spécialistes: parents, éducateurs et décideurs politiques y avaient vu des avantages évidents et des garanties de qualité, notamment en langue seconde. Or, la charge des titulaires est de 20 heures et demie par semaine, ce qui laisse une marge de trois heures pour l'enseignement des six heures de spécialités. On comprend aisément qu'on doive alors se livrer à des prouesses de calcul combinatoire pour faire face aux prescriptions du régime pédagogique. Et cela, même en supposant que des titulaires se chargeront de certaines spécialités et que, surtout dans le cas d'écoles de petite taille et

10. « La commission scolaire peut répartir différemment le temps prévu à l'article 43 (...), à la condition qu'elle s'assure de la réalisation des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus notionnels obligatoires compris dans les programmes d'études. »

11. Le Conseil a émis plusieurs avis sur la question. Voir, par exemple: *Le Gel du temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire*, Québec, juin 1985.

12. Voir: C.S.E., *Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, Québec, mars 1985.

situées en dehors des grands centres, les spécialistes devront se livrer à de nombreux déplacements, même d'une école à une autre[13], et consentir à un enseignement malencontreusement morcelé.

On doit aussi noter que les modes d'organisation exigés par la mise en place du système d'option entre l'enseignement moral et l'enseignement moral et religieux confessionnel se rapprochent de plus en plus souvent de ceux qui prévalent pour l'enseignement des spécialités. L'offre d'une telle option oblige à confier au moins un des deux enseignements visés à un enseignant autre que le titulaire, sans compter que des titulaires peuvent eux-mêmes invoquer des motifs personnels pour être dispensés d'avoir à assurer l'enseignement religieux confessionnel. Il en découle une tendance à considérer l'enseignement moral et religieux confessionnel comme une autre matière de spécialité, une tendance qui, dans certains milieux, entraîne des contraintes d'horaire et de répartition des tâches avec lesquelles il faut aussi composer.

On pourrait également citer l'exemple des services d'appoint dont la prestation est confiée en complément de tâche, conformément aux conventions collectives et aux règles de financement. Ainsi, pour satisfaire aux exigences des unes et des autres, des activités de récupération scolaire à certains écoliers ont été ajoutées à l'horaire des enseignants; elles font souvent l'objet d'un calcul serré, axé sur un souci de « complément » de tâche bien plus que sur la recherche de l'efficacité. Des milieux ont déploré que des affectations de personnels et de ressources aient été effectuées sans que soient considérés l'état de préparation des intervenants ou les besoins plus spécifiques des écoles. De la même façon, certaines modalités relatives à l'émission périodique de bulletins ou à la transmission des objectifs de formation aux parents ont pris une importance excessive au point de faire oublier les intentions d'évaluation des apprentissages et d'information aux parents qu'elles visaient. Ces décisions ont des effets directs dans les écoles et nuisent à leur bon fonctionnement. Il arrive ainsi que des règles de gestion soient prises au pied de la lettre et appliquées de façon automatique sans que soient recherchées les adaptations nécessaires.

On peut parler de rigidité dans la manière de comprendre et d'appliquer divers règlements. Compte tenu de la comptabilité minutieuse à laquelle ces exercices d'affectation de personnel et de répartition horaire donnent souvent lieu dans les écoles, le niveau des préoccupations risque de se fixer sur la forme des mesures plutôt que sur le souci de leur application efficace. Cela n'est pas sans effets sur la façon de considérer les matières, les interventions et le suivi entre les degrés. La façon stricte de considérer les règles peut masquer l'interdépendance des objectifs de formation et la complémentarité des interventions, accentuant ainsi la séparation entre les disciplines scolaires, les degrés et les intervenants. Il n'est pas étonnant que les initiatives de regroupements multiâges, de jumelage des matières ou de progrès continu aient été plutôt timides et aient été souvent perçues comme marginales. Il n'est pas étonnant non plus qu'une diversité de modèles d'intervention n'ait guère pu être explorée. Certains continuent de penser que la solution à ces problèmes de cloisonnement se trouverait dans l'ajout de temps d'enseignement ou l'abolition de matières scolaires jugées secondaires. Cette façon de voir illustre bien la persistance de la perspective cumulative et cloisonnée des savoirs.

Le sentiment de lourdeur et de contrainte dont maints interlocuteurs témoignent régulièrement devant le Conseil semble bien provenir de la combinaison d'un ensemble de facteurs, dont la plupart sont reliés à des choix éducatifs, sociaux, organisationnels ou financiers que peu veulent mettre substantiellement en cause. Le contenu et l'ordonnancement des matières à enseigner, le temps de présence des enfants à l'école, la charge d'enseignement, l'affectation de spécialistes à l'enseignement de certaines matières, l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, l'encadrement et la répartition équitable des tâches éducatives, la sécurité d'emploi, la prise en compte de l'histoire de chaque commission scolaire dans l'affectation des ressources, la transférabilité des crédits à l'intérieur des budgets des commissions scolaires: tout cela traduit des choix et des acquis aux multiples retombées positives, mais l'effet combiné de leur application peut difficilement ne pas être lourd et contraignant.

13. Le Conseil a abordé ce problème spécifique dans *La Condition enseignante*, Québec, août 1984, pp. 107-109. Un document de la C.E.Q. portant sur les spécialités au primaire vient également d'arriver au Conseil: *Une question d'équilibre et d'équité*, C.E.Q., mars 1987.

2.3 Pour un autre modèle de développement

Dans toutes les régions du Québec, ces dernières années, des écoles se sont donné des modalités de fonctionnement qu'elles ont voulues adaptées aux caractéristiques et aux besoins des enfants de leur milieu. Ainsi, de nombreux éducateurs ont mis sur pied un cadre de fonctionnement davantage au service des apprentissages des enfants dans leur école. Ils se sont parfois regroupés par cycle et ont même associé les parents pour échanger sur leur façon de voir et de faire. Ils ont expérimenté des approches différentes et mis en place des modèles d'intervention ou d'organisation inédits permettant des fonctionnements différents. Ces modèles ont parfois porté le nom de projets spécifiques dans leur milieu, mais il est aussi souvent arrivé qu'ils s'exercent dans l'ombre, sans que les répertoires officiels n'en fassent mention. De telles initiatives n'ont point joui de statut financier particulier; elles connaissent la plupart des contraintes évoquées plus haut, quand elles n'exigent pas des contributions personnelles supplémentaires. L'examen des situations démontre ainsi que les éducateurs qui les animent ont trouvé des façons d'atténuer l'impact des restrictions issues des règles d'organisation. Cela tient à l'utilisation qu'ils font des marges de manoeuvre disponibles, tout en respectant l'esprit de la grille horaire, de la formation des groupes ou de la spécialisation des tâches.

Ainsi, par exemple, lorsque la maîtrise de la langue devient un souci constant qui se manifeste au sein des autres matières et devient « l'affaire de tous » dans l'école, ou que l'enseignement des sciences trouve quelque résonnance dans la classe de mathématiques, des pas vers le décloisonnement des matières sont franchis. De la même façon, des enseignants affectés à des activités plus « spécialisées » auprès de sous-groupes d'enfants et qui trouvent, pour ce faire, l'appui de collègues acceptant occasionnellement de « dépasser » le nombre d'élèves prévus dans leur classe, ces enseignants s'ouvrent à des possibilités nouvelles sur le plan de la polyvalence et offrent aux enfants la possibilité d'évoluer à un rythme plus personnel et selon leurs talents spécifiques. Lorsque les spécialistes de la rééducation tentent des interventions conjointes avec des titulaires ou que ceux-ci endossent des préoccupations de l'ordre de la prévention, que des parents participent activement à certaines activités de formation, c'est le perfectionnement mutuel qui est engagé sur une bonne voie.

L'organisation de la semaine de classe est également en cause dans la recherche de fonctionnements plus souples et mieux adaptés; elle a incité des commissions scolaires et des écoles à des combinaisons ingénieuses de la grille matière et du temps de présence à l'école prescrit pour les élèves du primaire. Récemment, le régime pédagogique du primaire a été enrichi d'une clause de souplesse permettant de traiter les 23,5 heures hebdomadaires de présence des élèves à la façon d'une moyenne couvrant l'ensemble des six années du primaire[14]. Il est encore trop tôt pour mesurer et apprécier ce que peut effectivement permettre une telle mesure, mais on peut penser que l'amendement aura vraisemblablement des effets concrets limités, notamment en raison des contraintes d'organisation du transport et des prescriptions du régime pédagogique relatives à la grille matière. Pour sa part, le Conseil continue de penser que cet amendement devrait être appuyé par « un assouplissement correspondant des prescriptions de l'article 39 relatives à l'obligation de répartir le temps hebdomadaire prescrit sur cinq journées complètes[15] ».

Au-delà des apparences techniques que tous ces arrangements semblent offrir, ce sont les attitudes et les contributions personnelles des éducateurs qui sont fortement concernées. La détermination et la volonté de créer un lieu de développement où l'enfant soit au centre des préoccupations obligent le dépassement des contraintes du cadre normatif habituel. On ne peut cependant nier que cette détermination est elle-même entretenue par l'harmonie, la générosité et le support que les éducateurs manifestent et entretiennent entre eux. Il faut le rappeler: l'engagement personnel y est pour beaucoup dans le degré de souplesse qui caractérise les organisations efficaces. Cet engagement personnel implique que les éducateurs se placent eux-mêmes en état de croissance et qu'ils se considèrent eux-mêmes comme des apprenants dans l'école. Cela implique aussi qu'ils se dédient vraiment au

14. L'article 41 précise maintenant que « la commission scolaire peut (...) prévoir un nombre d'heures minimum variant entre 22 et 23,5 heures au premier cycle et entre 23,5 et 25 heures au deuxième cycle, en autant que la moyenne d'heures des deux cycles soit d'un minimum de 23,5 heures ».

15. C.S.E., *Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, octobre 1986, p. 20.

développement intellectuel des jeunes dont ils ont la charge. Il ne s'agit pas de chambarder l'ensemble des règles du jeu ou de bouleverser tous les aménagements organisationnels éprouvés. Pas plus d'ailleurs que de tolérer des initiatives floues ou imprécises, il s'agit d'exploiter les possibilités réelles qui existent en matière d'aménagements organisationnels.

Ce qu'enseignent fondamentalement les comportements et les réalisations de nombreuses écoles et ce que semble indiquer aussi bien une sagesse somme toute élémentaire, c'est que le secret de tous les assouplissements souhaités pourrait bien tenir à la volonté locale partagée de faire ce qui semble le mieux pour les enfants, dût-on pour cela adapter les règles générales et accepter quelque déviance de bon aloi. Si l'adoption de mesures uniformisantes a bien servi la mise en place de cette vaste ingénierie sociale qu'a été la réforme scolaire, il se pourrait bien que son développement et la quête de la qualité nécessitent un autre modèle de développement, moins dépendant des décisions prises à Québec et des mesures édictées « au central », plus à l'écoute des initiatives locales et des besoins auxquels elles veulent répondre. La réforme scolaire et ses suites ont permis d'édifier des bases et des repères communs: le système scolaire dispose maintenant d'un corpus d'objectifs, de structures, de moyens, de dispositifs, de traditions aussi. Pour l'essentiel, les encadrements nationaux sont en place et la difficulté même de les modifier témoigne de leur enracinement dans une culture organisationnelle qui s'appuie sur des consensus. Ces encadrements servent globalement bien, d'ailleurs, les impératifs de l'équité et de l'accès aux services. Il n'est pas dit, cependant, que les sauts qualitatifs partout souhaités pourront se réaliser grâce aux mêmes méthodes et selon le même esprit que ceux qui ont présidé aux développements des années 60 et 70. Les encadrements locaux pourraient bien être désormais aussi importants que l'ont été jusqu'ici les grands encadrements nationaux.

Le régime pédagogique contient déjà une invitation à faire montre d'initiative et d'autonomie, dans le respect de certaines balises communes. Et cela, à propos d'un sujet aussi essentiel que le contenu de ce qui doit être proposé à tous les enfants qui fréquentent l'école. Cette invitation doit être honorée. Le Conseil est même d'avis qu'on devrait s'en inspirer pour l'ensemble des pratiques locales. Tout indique que le progrès de la qualité de l'éducation a plus de chances de venir de cette prise en main locale que de directives édictées d'en haut pour toutes les écoles du Québec.

C'est fort de cette conviction que le Conseil:

6. *souligne la nécessité de promouvoir le* modèle émergent de fonctionnement et de développement *axé sur l'initiative et la responsabilité locales bien plus que sur la seule conformité aux encadrements nationaux et la réclamation de mesures uniformisantes édictées par le ministère de l'Éducation;*

7. *recommande aux commissions scolaires et aux écoles de recourir plus largement et plus couramment au* pouvoir d'initiative prévu à l'article 42 *du régime pédagogique du primaire et d'en faire la clef d'une meilleure réponse aux besoins éducatifs des enfants;*

8. *recommande au ministre de l'Éducation d'accentuer, de concert avec l'ensemble des intervenants concernés, la réflexion et l'expérimentation sur la diversification des modes d'aménagement de l'enseignement des* matières dites de spécialité.

Chapitre 3
Les programmes d'études

Les programmes d'études s'incrivent dans le prolongement des orientations définies dans les politiques éducatives: ils sont, au niveau des objectifs d'apprentissage, la traduction concrète des finalités éducatives poursuivies. Ils sont un moyen privilégié de guider l'atteinte des finalités et des objectifs proposés, de même que les apprentissages scolaires. Les références qu'ils contiennent, ainsi que l'agencement des contenus qu'ils proposent, orientent concrètement l'action pédagogique des enseignants dans les classes. Il n'est donc pas possible de comprendre les visées et les pratiques de l'école primaire sans accorder une attention spéciale à la structure et au contenu des programmes d'études.

Il n'est évidemment pas question de procéder ici à une analyse exhaustive des programmes du primaire, ni même de consigner tous les résultats des travaux que mène actuellement le Conseil au sujet du curriculum obligatoire. Tout au plus s'agira-t-il, dans le cadre du présent avis, de rappeler les intentions et la facture générales des programmes, de comprendre l'accueil variable dont ils sont l'objet dans les milieux scolaires et d'identifier quelques cibles pour des actions d'amélioration. On fera écho ici aux commentaires recueillis par le Conseil et sa commission de l'enseignement primaire, aussi bien qu'à certaines données qui se dégagent déjà des études en cours[1].

3.1 Des programmes axés sur les objectifs d'apprentissage

Pour donner suite aux diagnostics du *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, qui dénonçait le caractère trop vague des « programmes cadres », *L'École québécoise* a annoncé une révision en profondeur de tous les programmes d'études. Il s'agissait de préciser les contenus des programmes, sans toutefois s'engager dans l'élaboration de « programmes catalogues » comportant des listes encyclopédiques de connaissances et d'habiletés à proposer aux élèves.

L'année 1978 a donc marqué le début d'une refonte globale des programmes d'études, comprenant un remaniement complet des objectifs et des contenus d'apprentissage retenus pour la formation au primaire[2]. Couvrant l'ensemble des disciplines prévues au régime pédagogique[3], ces programmes du primaire sont accompagnés de guides pédagogiques qui précisent le sens de leur application. Le tout, programmes et guides, constitue une documentation très imposante — au-delà de 2 000 pages de grand format — qui exige un examen attentif pour qui veut les bien comprendre et les appliquer.

De façon à mieux situer son cadre d'application spécifique, chaque programme identifie, dans sa présentation générale, les liens qui le rattachent aux grandes orientations de *L'École québécoise*: il s'agit de propos qui s'inspirent de considérations relatives à l'enfant, à son développement et au sens de l'activité éducative propre à la discipline concernée. Les programmes fournissent de nombreuses indications méthodologiques, qui concernent tout autant l'approche pédagogique à suivre en classe que l'évaluation des apprentissages. Ils contiennent également les objectifs proprement dits et les contenus notionnels identifiés, selon les cas, pour chacun des cycles ou des degrés; en fait, ces

1. Voir aussi: Réginald GRÉGOIRE, *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*, Québec, E.N.A.P. (C.E.P.A.Q.), 1987.

2. Cette vaste entreprise visait l'application obligatoire, échelonnée dans certains cas jusqu'à 1990, de programmes de langue maternelle, de langue seconde, d'arts, de sciences de la nature, de sciences humaines, d'éducation physique, de mathématique, d'éducation religieuse, de formation personnelle et sociale, d'éducation morale. Depuis la parution de ces nouveaux programmes, des activités d'implantation ont été réalisées dans les commissions scolaires et les écoles. Le document *Calendrier d'application des nouveaux programmes d'études et liste des guides pédagogiques relatifs à ces nouveaux programmes* (ministère de l'Éducation, mai 1986) précise les échéances de l'application obligatoire, sans exclure la possibilité de raccourcir volontairement les délais.

3. Ministère de l'éducation, *Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire*, Québec, article 43. La description du mandat des auteurs des divers programmes s'intitule: *Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*, avril 1980, 26 pages.

derniers éléments constituent l'essence des programmes et guident la planification des enseignements, de même que les contenus spécifiques d'apprentissage pour chaque matière. Les guides pédagogiques qui accompagnent les programmes complètent l'exposé de leurs orientations, en relevant les données théoriques qui ont fondé les choix établis et en suggérant des méthodologies et des prototypes de planification applicables selon les degrés.

La lecture des programmes confirme clairement l'influence déterminante d'un modèle de référence bien précis: la planification de l'enseignement en objectifs de comportements observables. Cette perspective applique aussi rigoureusement que possible les taxonomies bien connues, en distinguant soigneusement les objectifs d'ordre cognitif, affectif et psychomoteur. Une hiérarchie est établie entre des objectifs généraux, dont chacun se traduit par un nombre important d'objectifs dits « terminaux »; leur atteinte est en principe strictement évaluable, puisqu'il s'agit de comportements observables.

Une telle « structure de programme par objectifs de comportements observables » correspond à un modèle relativement familier aux éducateurs, modèle de surcroît quasi prépondérant en Amérique du Nord au cours des années 70. Ce modèle n'est toutefois pas unique. Certains critiques prétendent qu'il convient particulièrement bien à l'entraînement technique ou à l'acquisition d'une habileté relativement simple, plutôt qu'à des activités de développement plus complexe marqué par la variété, la richesse et la relative imprévisibilité de l'expérience humaine[4]. Dans les typologies courantes des conceptions de l'éducation[5], on considère que ce modèle d'élaboration de programme s'harmonise naturellement avec une conception à dominante « systématique-technologique » plutôt qu'avec une conception humaniste de l'éducation[6]. Quoi qu'il en soit, les programmes d'enseignement actuels du primaire endossent cette conception. D'une part, ce choix s'impose à tous par décision administrative; d'autre part, les programmes officiels poussent très loin la précision des objectifs, de sorte qu'il n'est pas aisé, en pratique, d'échapper à leur logique. Ce modèle d'élaboration des programmes s'allie même assez naturellement à une perspective « mécaniste » et loge aux antipodes de l'esprit d'une « pédagogie ouverte », option pourtant amplement favorisée, même dans les publications du ministère, la revue *L'École coopérative* des années 1970 en constituant une éloquente illustration. *L'École québécoise* affiche aussi des positions pédagogiques qui maintiennent les principes d'une éducation centrée davantage sur l'élève que sur un « corpus » préétabli, uniforme et relativement atomisé[7].

Les programmes présentent un certain nombre de principes pédagogiques plus inspirateurs, qui sont une sorte de contrepoids à l'esprit d'un curriculum trop réduit à un ensemble d'objectifs de comportements observables. A preuve, la préoccupation de rattacher les activités scolaires à des expériences et à des situations signifiantes, plutôt qu'à des mises en situations artificielles accompagnées d'exercices simplement « formels » et stéréotypés, de même que la volonté de lier l'enseignement à un processus d'apprentissage bien défini[8], où, comme c'est évidemment le cas du programme de français langue maternelle, le temps d'objectivation et de systématisation d'un acquis de connaissance arrive seulement au terme d'une démarche complexe d'apprentissage, et non au départ. A preuve, enfin, la subordination fréquente d'objectifs d'ordre cognitif à des habiletés et à des savoir-faire, particulièrement dans le domaine des mathématiques et de la langue: l'usage des règles de grammaire s'y révèle prépondérant par rapport à leur simple connaissance, d'où le besoin de partir d'activités de parole ou d'écriture pour maîtriser ces règles.

---

4. Voir, par exemple: E.W. Eisner, *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, 2e édition, New York, McMillan, 1985, p. 109-126 et 354-364; C. Delorme, *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Lyon, éd. Chronique sociale, 1982, p. 200-208.

5. Voir: M. Skilbeck, *School-based Curriculum Development*, Londres, Harper, 1984, p. 20-46; E.W. Eisner et E.V. Vallance, *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Berkeley, éd. McCutchan, 1974.

6. Voir: Yves Bertrand et Paul Valois, *Les Options en éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982 (2e éd.), p. 67-93.

7. Voir *L'École québécoise*, p. 84-85.

8. Ministère de l'éducation, *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études*, Québec, 1984, 54 p.

Même s'ils s'inspirent d'un cadre d'élaboration commun, les programmes présentent néanmoins entre eux des différences importantes, soit par la manière d'affirmer les intentions visées, soit par leurs contenus d'apprentissage. C'est ainsi que l'on distingue essentiellement deux façons différentes d'aborder les apprentissages dans les programmes. La première met l'accent sur le cheminement de l'élève dans la poursuite des buts fixés; la seconde insiste davantage sur les contenus mêmes d'apprentissage. Les discours qui soutiennent ces différentes approches sont forcément différents et se reflètent sur le plan de la formulation des objectifs. Ainsi, l'on pourrait dire que les programmes de « Sciences humaines » et de « Language Arts » — anglais, langue maternelle — prennent appui sur l'activité de l'enfant et visent à « l'éveiller et à l'initier » aux réalités qui l'environnent. Dans la même catégorie, les programmes de « Français langue maternelle », celui d'« Art » et ceux de « Sciences » insistent, pour leur part, sur les étapes du processus d'apprentissage et se centrent explicitement sur la démarche que l'enfant doit suivre. Dans la seconde catégorie, les « Mathématiques » et l'« Éducation physique » traduisent davantage la réalité des contenus et des objets relatifs à la discipline. Chaque programme projette donc une image qui lui est propre et suggère un mode d'approche spécifique.

Le grand nombre d'objectifs relatifs à des normes de comportement et à des valeurs constitue une autre caractéristique de plusieurs programmes. L'association qu'on y fait entre des objectifs cognitifs ou des habiletés avec des objectifs « affectifs » est souvent inattendue; elle est calquée, en quelque sorte, sur le discours de *L'École québécoise* et traduit la volonté de montrer que chaque matière contribue au développement de bonnes attitudes. Il arrive ainsi que les objectifs d'ordre affectif semblent se situer en dehors des visées du développement intellectuel et être confinés à un domaine isolé que serait l'éthique; c'est là une dissociation fort discutable. On aurait aussi bien pu choisir de montrer que, en soi, l'apprentissage comprend un espace pour la motivation et des attitudes de curiosité, pour le goût, l'intérêt, le désir d'apprendre, toutes choses qui relèvent de l'ordre affectif.

Les programmes d'études et les guides pédagogiques du primaire constituent donc un ensemble imposant, articulé autour d'une mécanique complexe et détaillée de centaines d'objectifs de divers ordres et de divers niveaux. Les divers partenaires du système auraient grand intérêt à les mieux connaître, l'observation courante enseignant qu'on en parle souvent beaucoup plus sur la base nébuleuse du ouï-dire qu'avec l'appui de considérations de première main. Le lecteur qui fréquente les programmes d'études est plus à même de comprendre la perception de complexité et de difficulté largement véhiculée dans les milieux scolaires, comme aussi de saisir la portée des remarques des analystes qui soupçonnent certaines contradictions entre l'« enseignement par objectifs de comportements observables » et les déclarations officielles de *L'École québécoise* et des programmes eux-mêmes relativement à la finalité du développement intégral de l'enfant et à la pédagogie active et ouverte.

3.2 Les défis d'implantation

Les nouveaux programmes suscitent des réactions fort diverses. On les dit généralement sérieux et inspirateurs — des systèmes étrangers nous les envient —, en même temps qu'on revient constamment sur les difficultés de leur mise en oeuvre.

Il faut dire, d'entrée de jeu, que l'ampleur des programmes et les retards accusés dans la publication des guides d'accompagnement ont rendu leur abord difficile. Les différences que présentent ces programmes dans leur langage et dans la forme de leurs contenus donnent souvent l'impression d'ensembles distincts, sans liens entre eux, comme si chaque programme procédait d'une mission spécifique de formation et tentait de reprendre à son compte exclusif les orientations de base de *l'École québécoise* en les appliquant à la discipline qui lui est propre. Il semble que l'appropriation de ces programmes continue de poser des difficultés et — paradoxe, s'il en est un — d'exiger des précisions et des adaptations pour faire apparaître les visées communes et les possibilités d'intégration qu'ils contiennent. Tout en reconnaissant la valeur des contenus proposés, plusieurs éducateurs réclament des versions simplifiées de ces textes.

Bien qu'il ne faille pas voir dans ces difficultés une réprobation générale des programmes d'études, force est de reconnaître qu'il y a là un signal d'alarme qui ne peut être ignoré. D'autant plus que, dans plusieurs cas, la période transitoire d'implantation est terminée. La lecture des programmes pose effectivement des problèmes de clarté pour qui veut en saisir promptement le sens et la teneur véritables. La filiation que ces programmes entretiennent entre eux et avec les finalités ne paraît évidente qu'à ceux qui en font une analyse fouillée. Expérience faite, plusieurs auraient souhaité que les programmes fussent plus modestes dans leur exposé et plus limpides dans leurs contenus d'apprentissage.

Le souci de précision qui avait été souhaité lors de la refonte des programmes semble malheureusement avoir été interprété « à la lettre », avec excès même, et avoir donné lieu à des formulations très détaillées, d'une ampleur sans précédent. Le niveau de langage spécialisé et les « théorisations » savantes masquent parfois les intentions simples des textes et, ce faisant, gênent la compréhension des orientations; celles-ci gagneraient à être énoncées plus simplement. De plus, l'atomisation et la multiplicité des objectifs distraient des visées fondamentales des programmes et voilent la complémentarité que ces derniers entretiennent entre eux. Le découpage sophistiqué et parfois arbitraire des objectifs semble contribuer à accentuer la séparation entre les matières et les différents aspects du développement. Les objectifs fondamentaux et plus spécifiques de chaque discipline sont souvent noyés dans des considérations ou des détails de tous ordres qui en cachent l'importance et la nature. Cela n'est pas sans avoir d'effets sur la façon de les appliquer. Alors que les programmes devaient favoriser une lecture horizontale des objectifs et promouvoir ainsi une vision intégrée des apprentissages, le modèle analytique qui les a inspirés amène les enseignants à se centrer sur chaque programme, à considérer la totalité des objectifs de chacun d'entre eux et à les traiter souvent « à la pièce ». On en vient à se demander comment les centaines de pédagogues qui ont travaillé à l'élaboration de ces programmes ont pu se laisser prendre au jeu à ce point.

Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que les contenus aient pris une importance démesurée, souvent au détriment même du processus d'apprentissage et des liens que le développement d'habiletés exige de faire entre les disciplines. Les objectifs communs poursuivis par les programmes ne ressortent pas clairement. Les pressions sociales actuelles aidant, on comprend que plusieurs enseignants mettent l'accent sur les programmes « importants », certains programmes ayant été relégués au second plan[9], faute de temps pour les traiter, les « Arts », les « Sciences humaines », les « Sciences de la nature » et la « Formation personnelle et sociale » faisant trop souvent les frais d'une telle économie. C'est même cette vision cumulative des matières qui fait redouter à plusieurs l'application du programme de « Formation personnelle et sociale »; même s'il est convenu que la responsabilité première de cette formation appartienne aux parents, il semble que la contribution de l'école sur ce plan soit souvent perçue comme l'obligation de convenir de contenus et d'horaires particuliers pour traiter ces objectifs, alors que les situations de la vie quotidienne à l'école fournissent des occasions fréquentes et pertinentes. C'est comme si l'espace qu'occupe chaque programme réduisait d'autant les possibilités de varier et d'intégrer des contenus et des langages nouveaux. A ce titre, il y a lieu de s'interroger sur le sort réservé à la micro-informatique dans les écoles: l'initiation à cet outil, prévue pour les écoliers du primaire, risque-t-elle encore une fois de se voir assimiler à une matière de plus à enseigner? Une école ouverte et à l'écoute des besoins du milieu ne saurait cependant se satisfaire d'une telle approche compartimentée.

Malgré ces limites, il faut tout de même reconnaître que les programmes du primaire constituent une référence essentielle et solide, susceptible d'inspirer adéquatement les activités de formation. Parce que, dans l'ensemble, ils observent une progression dans les objectifs proposés et tiennent compte du développement d'habiletés de plus en plus complexes, parce qu'ils permettent des adaptations et invitent à l'enrichissement des contenus, ces programmes font preuve, à l'usage, de qualités incontestables.

À mesure que s'allonge la période d'application des programmes révisés, l'attention semble se centrer plus aisément sur la pédagogie commune à tous les enseignements. La préoccupation de situations

9. Voir: C.S.E., *Le sort des matières dites « secondaires » au primaire*. Avis au Ministre de l'éducation, Québec, juin 1982.

d'apprentissage de plus en plus signifiantes, c'est-à-dire motivantes, « dynamisantes », en continuité avec l'expérience de l'élève, semble vouloir prendre le dessus. Dans ce domaine, les guides pédagogiques n'ont certainement pas fini de fournir des modalités de choix et d'agencement d'activités et de situations d'apprentissage qui renforceront l'effet positif de l'implantation des nouveaux programmes. A mesure aussi que les enseignants s'approprient les guides d'évaluation correspondant aux divers programmes, la perspective d'évaluation des apprentissages devrait aussi se modifier, comme l'indiquent clairement les témoignages entendus.

3.3 Des cibles prioritaires

Des propos qui précèdent découle de soi l'utilité de travailler, dans le cadre prévu de la mise à jour des programmes d'études, à la simplification et à la clarification des objectifs des programmes. Les enseignants, les parents et même les enfants le réclament de diverses façons. Trois pistes d'action se détachent cependant avec plus de netteté des analyses réalisées et des témoignages entendus et méritent ici un traitement spécifique: il s'agit de l'explicitation de la convergence des objectifs des divers programmes, du développement d'approches plus intégrées dans l'enseignement des matières au primaire et de l'accès à un matériel didactique adéquat.

Premièrement, on ne peut pas dire que la *convergence des objectifs* des divers programmes du primaire apparaît avec évidence dans la présentation actuelle des programmes d'études. Il faut même passablement de recul et de réflexion pour percevoir les liens qui unissent les objectifs des matières, les renvois et les rappels qui s'opèrent entre leurs divers éléments, comme aussi certains dédoublements difficilement évitables qui s'y révèlent. Pourtant, pour la saisie partagée de l'« intégralité » des objectifs du primaire comme pour la pratique quotidienne de l'enseignement, notamment de l'enseignement assuré par des titulaires responsables de plusieurs matières, cette vision de la cohérence des objectifs est capitale. On peut même penser qu'elle est une condition essentielle de la compréhension unifiée qu'on attend des enfants eux-mêmes.

C'est dans cette perspective qu'il faut souhaiter, en même temps qu'un énoncé simplifié des objectifs propres à chaque programme, une présentation qui permette une lecture horizontale — synchronique, si l'on peut dire — des objectifs des divers programmes, illustrant avec netteté les visées communes, les recoupements, les renvois et la convergence. Quelle que soit la pédagogie particulière mise de l'avant, une pédagogie d'enseignement intégré ou toute autre pédagogie, enseignants et élèves ont besoin de cette intelligence intégrée des objectifs: l'acquisition d'une authentique formation fondamentale est impossible sans la synthèse personnelle des savoirs. Même si les objectifs ont été conçus ou voulus comme convergents, les énoncés compartimentés dont on dispose actuellement ne favorisent pas d'emblée la perception de cette unité, non plus que sa poursuite systématique.

La seconde piste d'action à explorer concerne l'*enseignement intégré des matières*. Celui-ci consiste en la mise en oeuvre d'activités permettant de viser simultanément des objectifs de plusieurs matières et, de cette façon, de se rapprocher davantage de la globalité du réel et des modes de perception des enfants. Plutôt que de poursuivre séparément et successivement les objectifs des disciplines et des matières, il s'agit de mettre à profit les possibilités offertes par le titulariat propre au primaire et d'intégrer, dans des activités plus riches, des objectifs différents mais convergents: la leçon de sciences de la nature peut alors être en même temps leçon de français, de mathématiques, d'écologie, etc.

On parle actuellement beaucoup d'intégration des matières dans les écoles primaires. Dans certains systèmes d'éducation, on a même prôné l'adoption d'un curriculum intégré regroupant l'ensemble des objectifs des programmes de formation de base[10]. Ici comme ailleurs, cette émergence se nourrit d'une préoccupation grandissante de voir se réaliser une véritable harmonisation des activités d'apprentissage. Loin de nier l'existence d'objectifs spécifiques au sein de chaque matière, cette

10. Ce courant de pensée est actuellement très vigoureux au Royaume-Uni. Voir par exemple: G.M. BLENKIN et A.V. KELLEY, *The Primary Curriculum*, London, Harper & Row, 1981; Consultative Committee on the Curriculum, *Primary Education in the Eighties*, Edinburgh, 1983.

perspective les reconnaît, tout en se souciant de les insérer dans le contexte plus vaste auquel se réfère l'enfant. Elle vise l'unité de l'intervention à travers les domaines spécifiques de la connaissance. Elle est faite de rappels, d'évocations, d'analogies, d'explications, d'insistances; mais aussi d'écoute et d'ouverture à l'univers perceptuel de l'enfant, de référence à son champ de connaissances, d'exploitation de son imaginaire et des symboles qui le touchent, d'utilisation de son langage.

L'entreprise n'a rien d'une panacée. Elle n'épuise pas davantage l'éventail des méthodes pédagogiques possibles, pas plus qu'elle ne dispense d'avoir à initier aux approches propres à chaque discipline. Elle n'est pas facile à réaliser non plus. En effet, l'intégration des matières exige de chaque enseignant une maîtrise poussée du contenu et des structures des programmes. La masse documentaire des nouveaux programmes est importante et ce n'est pas du jour au lendemain que leur maîtrise individuelle par les enseignants peut se faire. Nous sommes encore en période de familiarisation et d'implantation et il ne faut pas minimiser l'ampleur de la tâche attendue de chacun et de chacune. Mais il faut se rendre à l'évidence: l'intégration des matières ne pourra guère progresser concrètement dans une classe si le titulaire ne réussit pas à maîtriser les nouveaux programmes. Tout ce qu'on peut faire pour favoriser cette appropriation personnelle est donc aussi un acquis pour l'intégration des matières.

Il faut également tenir compte de ce que les programmes ont fortement découpé les objectifs et renforcé la cohésion interne de chaque matière, tellement qu'on ne voit pas bien comment des individus isolés pourront maintenant parcourir aisément le chemin inverse. Après avoir autant distingué, on ne peut pas se contenter d'inviter les enseignants à unir et à intégrer. Il faut que du matériel soit produit, que des répertoires d'expériences réussies soient diffusés, que des présentations simplifiées et intégrées des objectifs de programmes soient élaborées et diffusées. La Direction des programmes du Ministère a récemment publié un intéressant document d'illustration sur l'intégration des matières[11]. Parmi les enseignements qu'on peut en tirer, il faut sûrement mentionner la difficulté et le caractère sophistiqué de l'entreprise. Celle-ci suppose qu'on soit fort à l'aise avec l'ensemble des programmes actuels et on voit mal comment le cadre quotidien de la préparation individuelle de cours pourrait suffire à cette fin. Sans appui technique organisé — il faut penser ici à du matériel bien plus qu'à du « soutien » pédagogique —, il est difficile d'escompter des progrès tangibles en intégration des matières au primaire.

La troisième piste d'action, d'ailleurs non sans liens avec l'intégration des apprentissages, concerne *l'accès à un matériel didactique* approprié et efficace. C'est d'ailleurs en établissant explicitement ces liens que la question du matériel pédagogique utilisé pour soutenir les apprentissages est souvent évoquée, plusieurs attribuant les difficultés rencontrées dans l'application des programmes aux lacunes constatées sur ce plan; on souligne alors particulièrement la pénurie d'instruments adéquats due au peu de ressources financières affectées à cette fin ou à la complexité des devis de production. Mais, au-delà de ces insuffisances que certains milieux réussissent à surmonter, il s'agit de voir comment l'utilisation du matériel d'apprentissage peut favoriser la réalisation d'apprentissages significatifs et intégrés. Il importe aussi de distinguer le matériel de base, destiné directement aux apprentissages, de tout matériel de référence et de soutien. Dans un cas comme dans l'autre, on conviendra de l'importance de la variété et de la complémentarité de ces aides pédagogiques.

Dans ce contexte, il y a lieu de mieux situer la place des manuels et des cahiers d'exercice mis à la disposition de l'écolier en classe. L'unanimité est loin d'être faite sur l'importance et sur le sens de leur utilisation. Très souvent même, on semble ignorer les fonctions spécifiques de ces instruments. C'est d'ailleurs au profit d'outils ponctuels et à vocation très limitée que sont les « cahiers d'exercice » que s'est orientée la production pédagogique des dernières années, stimulée en cela par les difficultés d'application des programmes d'études. Il faut craindre les limites qu'impose un tel usage, surtout si l'on s'accommode facilement de l'absence de complémentarité qu'offrirait un matériel plus étoffé. Un enseignement qui ne fait appel qu'aux fonctions intellectuelles élémentaires comme la mémorisation et l'acquisition d'automatismes ne peut pas conduire très loin dans les voies de la formation et de la culture.

---

11. M.E.Q., *L'intégration des matières au primaire*, Québec, 1986.

Pourtant, la démonstration de l'utilité de « bons outils de travail » n'est plus à faire. Combien d'adultes y ont recours dans leur vie quotidienne, lorsqu'il s'agit pour eux d'étudier un domaine de connaissance particulier ou de se remémorer la démarche d'un processus quelconque? Qui n'a pas conservé dans sa bibliothèque un livre de références important ayant servi à des apprentissages antérieurs? Nombreux sont les éducateurs qui souhaitent l'usage de manuels scolaires en classe. Certes, cette formule n'est pas exempte de dangers, quand on pense aux excès auxquels elle a souvent donné lieu et si l'on tient compte des limites qu'elle comporte inévitablement. C'est ainsi que le manuel de base a souvent été assimilé à la promotion de la philosophie ou de la méthode d'un auteur ou utilisé comme guide exclusif et linéaire des enseignements ou de ses applications; quand ce n'est d'expédient à la compréhension même. Telle n'est pas la perspective ici mise de l'avant.

Il s'agit davantage de mettre à la disposition des écoliers des outils de références plus stables, qui contiennent l'essentiel des démarches et des connaissances inhérentes aux disciplines. Tout en s'adaptant aux exigences internes de celles-ci, ces outils prennent tantôt l'allure d'un recueil de références, tantôt celle d'un code ou d'une somme. Parce qu'ils s'attachent à expliquer une démarche, à démontrer et à illustrer des lois ou des règles, à consigner des données ou à suggérer des applications pratiques, ces outils peuvent aussi servir d'instruments d'auto-apprentissage. Au-delà du symbole qu'ils représentent pour l'enfant, ces outils peuvent le rassurer dans la compréhension qu'il a des phénomènes et dans la perception du sens de sa propre démarche. Quand ils sont sélectionnés et utilisés avec discernement, ils peuvent se révéler d'une grande utilité. Il ne faut cependant pas croire pour autant que le matériel d'apprentissage utilisé par l'écolier soit la solution à tous les problèmes didactiques rencontrés ou le substitut aux enseignements du maître. Il demeure au rang des moyens à mettre à la disposition des élèves pour leur faciliter la poursuite de leur formation. Mais un moyen qui a fait ses preuves et qui, surtout en période de transition comme celle que nous connaissons, est de nature à faire surmonter bien des perplexités et bien des désarrois.

*
* *

Pas davantage en matière de programmes d'études qu'en ce qui concerne la définition des grandes finalités éducatives, il n'y a lieu de prôner quelque nouvelle opération de redéfinition des objectifs et des méthodes. On rendrait toutefois un grand service à l'entreprise de leur implantation si, à la faveur des prochaines mises à jour et des prochaines rééditions, on procédait à une importante simplification de tout leur dispositif de présentation et à l'explicitation de la convergence des objectifs de l'ensemble des matières. On rendrait un égal service en rendant possible, dans le cadre des programmes d'aide à la recherche et à l'expérimentation pédagogiques, l'émergence d'approches pédagogiques moins marquées par l'orthodoxie des taxonomies de type mécaniste. Quant à l'enseignement intégré des matières, il faudra bien des essais et des mises en commun pour en faire un projet concret et accessible: les programmes ont été trop découpés selon les disciplines pour qu'il soit réaliste de penser voir avancer le dossier grâce au seul travail d'individus ou d'équipes isolés. Enfin, plus immédiatement, l'accès réel à un bon matériel pédagogique constituerait aussi, à sa manière — modeste, quotidienne, à ras de sol — une grande oeuvre.

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

9. *recommande au ministre de l'Éducation de faire diffuser, dans des langages propres à favoriser leur compréhension par les élèves et les parents,* des présentations claires et simplifiées des objectifs de chaque programme d'études, *de même qu'une présentation synthétique des objectifs des divers programmes qui favorise une* lecture horizontale *de leur convergence et de leur complémentarité;*

10. *recommande au ministre de l'Éducation de poursuivre et d'intensifier, de concert avec l'ensemble des intervenants concernés, l'élaboration de méthodes et d'outils permettant* l'enseignement intégré des matières au primaire;

11. *recommande au ministre de l'Éducation de faire de* l'accès à des manuels et à du matériel didactique de qualité *une condition de réussite de la stratégie d'implantation des nouveaux programmes d'études du primaire.*

Chapitre 4
Les pratiques pédagogiques

Les énoncés d'objectifs, les structures du curriculum et les programmes d'études ne nous disent pas, de soi, comment les choses se passent dans les salles de classe. Pourtant, on le sait d'expérience, c'est bien là que se jouent quotidiennement la qualité des apprentissages et celle des moyens choisis pour l'assurer. Le dernier mot de la qualité pourrait bien même tenir à la qualité des pratiques pédagogiques et des personnes qui, de fait, les déterminent sur le terrain, c'est-à-dire les enseignants et les autres personnels de l'école.

L'étude empirique des pratiques pédagogiques déborde évidemment le cadre de cet avis et les moyens du Conseil. Cependant, on ne saurait réfléchir valablement sur l'école primaire sans faire un effort raisonnable pour dépasser les limites des textes et saisir quelque chose de la manière dont les réalités sont effectivement vécues. C'est le sens et le but du présent chapitre. On y fait écho à ce qu'en rapportent nos périodiques — tels *Vie pédagogique*, *Perspectives*, et d'autres — ou des enquêtes plus larges — telle l'enquête sur *Les enseignants et les enseignantes du Québec* —, comme aussi aux témoignages de première main que le Conseil et sa commission de l'enseignement primaire ont recueillis au cours de l'élaboration du présent avis. En ce qui a trait aux perceptions des enfants eux-mêmes, on puise ici essentiellement aux résultats de l'enquête menée par le Conseil dans le cadre de son rapport annuel 1984-1985[1].

4.1 Un portrait encore incomplet

Nous ne disposons pratiquement pas d'études empiriques d'envergure permettant de caractériser vraiment les pratiques pédagogiques actuelles dans les écoles primaires du Québec. Certes, plusieurs travaux ont tenté de distinguer les aspects importants de l'intervention éducative et de proposer des voies d'action susceptibles de l'influencer. Tout en étant basés sur l'observation d'interventions quotidiennes au sein des classes, les modèles théoriques ainsi dégagés ne peuvent toutefois prétendre en traduire toute la réalité. D'où la difficulté de qualifier de manière fiable les pratiques pédagogiques des maîtres du primaire et de disposer de conclusions probantes à ce sujet. Pourtant, les propos entendus se font tout aussi nombreux que diversifiés et la plupart sont formulés à partir d'expériences et de perceptions plus ou moins systématiques de ces pratiques, ce qui explique leurs divergences et parfois leurs contradictions. Ces jugements traduisent toutefois des préoccupations qui semblent partagées par un grand nombre d'éducateurs et d'observateurs.

Ainsi, on souligne généralement le maintien de pratiques essentiellement traditionnelles au sein des classes du primaire, malgré les nombreux changements qui ont eu cours depuis plusieurs années. A l'appui de ce jugement, on invoque la place prépondérante qu'occupe encore le maître dans la détermination des activités de la classe, tout autant que dans le choix des règles qui en précisent le déroulement. Il semble que l'idée de l'« enfant-partenaire » ne soit pas aussi facile à concrétiser dans la réalité, alors même qu'on dit en partager idéalement le principe. De la même façon, la diversification des interventions resterait encore peu pratiquée et elle se limiterait aux écoliers qui éprouvent des difficultés particulières d'adaptation ou d'apprentissage. Se trouverait ainsi maintenue une grande uniformité des activités, sans grand égard aux différences d'habiletés des enfants. L'individualisation de l'enseignement serait même perçue comme une tâche irréaliste, voire comme une utopie incompatible avec un enseignement de type collectif dans le contexte d'une classe. Ces propos sont toutefois de plus en plus nuancés, à mesure que les nouveaux programmes d'études laissent apparaître des nouvelles façons de voir et de faire. Plusieurs témoignages ne manquent pas de souligner les retombées positives des approches sous-jacentes à ces programmes. D'autres propos soulignent également le souci assez partagé par les maîtres de créer et de maintenir un climat chaleureux et des relations harmonieuses dans leur classe. Il semble même que ce serait l'un des acquis les plus importants de l'école primaire durant ces dernières années.

1. C.S.E., *Apprendre pour de vrai : témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1986.

Que retenir de ces opinions, si ce n'est qu'elles reflètent sans doute une part des réalités observées. Elles soulèvent, en tout cas, des points de vue suffisamment percutants pour qu'on y porte quelque attention. Elles inviteraient à penser que, quoi qu'on en dise, l'école primaire aurait connu une évolution plutôt tranquille, les expériences innovatrices — et il y en a — n'ayant pas substantiellement modifié les pratiques. En revanche, le climat de l'école, lui, aurait davantage changé, notamment par le délestage de pratiques d'allure autoritaire et l'assouplissement de l'encadrement disciplinaire.

À lui seul, ce constat d'un portrait incomplet de l'état des pratiques pédagogiques devrait suggérer aux chercheurs des objets utiles d'études empiriques. Mais, même en l'état actuel des choses, plusieurs éléments des descriptions couramment véhiculées prennent un relief saisissant quand on les relie à ce que des enfants — au-delà de 200 enfants, en l'occurence — ont récemment raconté et décrit aux enquêteurs du Conseil.

4.2 La soif d'« apprendre pour de vrai »

Poser aux enfants des questions sur leur désir de savoir, sur les difficultés qu'ils rencontrent à l'école et sur les modalités des enseignements qui leur sont dispensés, c'est ouvrir la porte à des témoignages intéressants sur des situations concrètes et des pratiques quotidiennes. On constate alors rapidement que les enfants du primaire se montrent à la fois sévères et exigeants à l'endroit des enseignements qu'ils reçoivent. C'est sans hésitation qu'ils décrivent ce que signifient pour eux des apprentissages motivants et qu'ils expriment leurs attentes en regard des façons d'apprendre et des relations interpersonnelles vécues à l'école.

Contrairement à des croyances que l'on se plaît souvent à colporter, la recherche du succès scolaire s'inscrit comme un objectif important pour les enfants du primaire, conscients qu'ils sont de l'impact de la réussite scolaire pour leur vie future. Ce qui peut étonner, toutefois, c'est l'importance que prend la perspective utilitaire des apprentissages, perspective accentuée par une sensibilité aiguë au contexte socio-économique actuel. Il est même étonnant que cette perspective soit endossée par de si jeunes élèves et cela, parfois, au détriment de l'émergence de motifs d'ordre plus personnel, reliés au plaisir d'apprendre et au développement de la personne. Le climat de fragilité de ce type de motivation rend d'autant plus délicats, on le comprendra, l'abord même et le soutien de nombre d'apprentissages scolaires. L'importance de l'école prend également tout son sens chez les jeunes par les contacts nombreux qu'elle permet de réaliser: contacts avec des amis que l'on se fait, contact privilégié avec la personne-référence du maître. A ces motifs, se greffe également le désir d'apprendre et de savoir faire des choses, un désir évidemment exprimé à des degrés différents selon les enfants. C'est là l'essentiel des motivations grâce auxquelles les écoliers disent vouloir apprendre et réussir, et être aidés en cela par leur professeur et stimulés par les pairs de leur classe.

Mais, apprendre quoi et comment? C'est également à ces questions que les jeunes apportent des réponses. Ils insistent sur l'importance d'apprentissages intéressants, rattachés à leur vécu personnel; d'apprentissages dont ils saisissent le sens et l'utilité et qui déclenchent chez eux un engagement actif; d'apprentissages qui portent sur du vrai et qui ont de l'importance; d'apprentissages qui sont liés entre eux et leur permettent de saisir les liens entre les divers champs du savoir. C'est par des présentations claires et le plus souvent concrètes que les jeunes se disent capables de comprendre et de saisir les démarches et les contenus proposés. Ils souhaitent encore que les maîtres respectent leur façon personnelle d'apprendre et leur rythme. En plus d'apprécier la diversification des façons de travailler, les écoliers souhaitent se consacrer à des travaux utiles, qui les amènent à créer et à s'exprimer. De la même façon, ils s'attendent à ce que ces travaux soient commandés par le souci réel de les faire progresser dans leur cheminement. C'est donc intuitivement sous le signe de la consistance et de la qualité même des enseignements que les enfants du primaire envisagent leur vie scolaire et c'est guidés par des présentations claires et en référence au concret qu'ils souhaitent progresser dans leurs apprentissages.

C'est également avec enthousiasme que les écoliers parlent de l'importance d'être bien accompagnés par leur professeur. Cet accompagnement leur semble même essentiel aux fins de les encourager et de

les soutenir dans leur développement sous ses diverses formes. Contrairement à bien des adultes, l'enfant ne semble pas trouver de contradiction entre le maintien d'un climat chaleureux et agréable en classe et la présentation d'exigences pédagogiques substantielles et justes. Au contraire, il se dit prêt à souscrire à des idéaux ou, du moins, à des exigences qui lui paraissent accessibles et justes. Le même message s'adresse aux parents: les enfants sont sensibles aux encouragements qui leur sont prodigués et ils se montrent capables d'y répondre par l'effort et la collaboration. A travers les réaménagements souhaités par les enfants, c'est le « oui » à leur propre développement qu'il faut pouvoir saisir; c'est comme partenaires actifs qu'ils espèrent être associés à leur éducation.

Un élément de témoignage mérite d'être souligné ici: le sentiment de n'être pas sollicités à la mesure de leurs capacités. Un nombre *impressionnant d'enfants* en ont parlé. Plusieurs avouent même que, « à partir de leur cinquième année, ils n'ont plus tellement de pain sur la planche; ils perçoivent globalement leurs programmes comme des révisions qui sont censées les préparer pour le secondaire. L'autre aspect de cette affirmation, c'est que les exigences ne sont pas assez élevées[2] ». On peut se demander qui a raison, ceux qui reprochent ainsi à l'école de piétiner, surtout au deuxième cycle, ou les 18 % d'enfants qui ont plutôt besoin de sept années pour réussir les apprentissages propres au primaire[3]. La vérité est peut-être que l'école primaire pour tous n'a pas encore réussi à respecter concrètement les divers rythmes d'apprentissage des enfants. A moins que le caractère vague des exigences ne soit lui-même un facteur qui mine la motivation et l'élan au travail.

4.3 Des défis pour les éducateurs

Les professionnels de l'enseignement au primaire sont sans doute les mieux placés pour tirer leurs conclusions de ce genre de miroir qu'on leur renvoie de leurs pratiques quotidiennes. Mais, d'ores et déjà et sans équivoque, ces témoignages et ces attentes identifient, directement ou indirectement, des défis pédagogiques pour l'école primaire et ses agents.

Il y a un premier défi, qui consiste en la *précision des exigences* formulées à l'endroit des enfants. Cela est d'autant plus important et difficile que les discussions relatives à l'éducation laissent voir des positions bien différentes sur la liberté et l'autonomie, l'effort et la réussite scolaire, même si tous les éducateurs souhaitent que les écoliers aient une performance scolaire adéquate et présentent une conduite exemplaire. La réponse des jeunes aux exigences des éducateurs s'appuie généralement sur des seuils bien accordés à leur potentiel et à leurs intérêts réels. La proposition de défis d'apprentissage plus substantiels et le besoin d'accompagnement qui ont été évoqués ne laissent plus de doute sur la nécessité de réviser à la hausse les standards de compétence visés et la consistance du soutien à leur apporter. Il serait normal que les exigences formulées aux écoliers soient mieux dosées en fonction de leur capacité de travail et qu'elles engagent plus fondamentalement leur responsabilité personnelle et leurs efforts, au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cheminement.

Il ne s'agit pas de forcer la précocité de certains apprentissages ou de doubler la somme de travail pour les écoliers; ni d'instaurer un modèle rigide et inconsidéré de contrôles et de sanctions des conduites scolaires. Il s'agit plutôt de favoriser une sollicitation plus soutenue du potentiel de chaque enfant, afin de lui permettre d'exercer au mieux l'ensemble de ses habiletés, tant sur le plan des apprentissages que sur celui des conduites personnelles et sociales. Conçue dans l'optique d'un développement optimal, cette approche rejette la perspective du minimum à réaliser; elle vise la pleine actualisation des possibilités et appelle des interventions qui permettent à l'enfant de se mesurer à des défis suffisamment importants et de vérifier ses capacités réelles. Cette sollicitation s'appuie sur une connaissance profonde de chaque enfant, des modes et des rythmes de fonctionnement qui lui sont propres. Une telle perspective ne craint pas l'appel à certains dépassements, pas

2. *Ibid.*, p. 18. Ce genre de témoignages renforce d'autres indices incitant à penser que la répartition des objectifs terminaux sur l'ensemble des six années du primaire n'a peut-être pas atteint l'équilibre souhaitable. La chose reste à étudier et à vérifier, mais on ne doit pas d'emblée exclure que la quatrième année comporte une concentration excessive d'objectifs, ce qui pourrait donner aux enfants l'impression que, par la suite, ils répètent et piétinent.

3. Au sujet des données relatives au cheminement scolaire des élèves au primaire, voir: C.S.E., *Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire*, Québec, octobre 1986, p. 16.

plus d'ailleurs qu'elle n'hésite à réajuster les attentes à la lumière des résultats produits. Elle suppose toutefois que des indicateurs de fonctionnement soient clairement précisés à l'écolier, de façon à ce qu'il connaisse exactement ce qu'on attend de lui. L'enfant doit être amené progressivement à se donner son propre cadre de référence; c'est peu à peu qu'il doit être invité, avec la complicité de ses professeurs et de ses parents, à se fixer certains seuils de performance.

Un défi d'ordre institutionnel se rattache à ce premier défi: c'est celui d'une organisation scolaire capable de *s'accorder aux divers rythmes d'apprentissage*. L'esprit et la structure des nouveaux programmes ouvrent explicitement la voie à des perspectives de progrès continu et diversifié. En effet, les programmes sont construits autour d'objectifs globaux ou de cycles, sans proposer de découpages très nets entre les « années d'études ». Les enfants sont censés pouvoir progresser dans la maîtrise des objectifs, à des rythmes qui peuvent différer selon les individus et selon les programmes des diverses matières. Mais, en fait et de manière très générale, le système des années d'études prévaut toujours et c'est par rapport au cheminement moyen d'un groupe que certains enfants manifestent à un moment où l'écart dépasse la mesure acceptable, un trop grand retard et sont donc orientés vers la reprise d'une année. Le discours courant évite de parler de « redoublement », mais la preuve reste à faire que telle n'est pas la réalité; en fait, le nombre des « redoubleurs » s'accroît tout au long des années, avec une accélération plus marquée à la fin de chacun des deux cycles du primaire.

Pour que la réalité suive davantage les intentions, il faudrait, par exemple, que les programmes d'études soient articulés en un certain nombre de modules que, à des rythmes divers, les élèves pourraient parcourir. Le propos n'est pas purement théorique, puisque certaines écoles ont effectivement mis en place des modules qui permettent de réaliser quelque chose de cet idéal, qui est aussi la philosophie officielle des programmes. D'ailleurs, l'utilisation de la micro-informatique rend de plus en plus possible la gestion de ce genre de progrès continu et différencié, sans qu'il soit besoin de réintroduire le système des « voies » ou de songer à l'instauration de « cheminements particuliers de formation » au primaire. L'effet global de cette diversification des rythmes pourra être que des enfants réussissent à compléter en quatre ans ce que le programme de base propose pour un cycle de trois ans. Mais on serait alors loin du simple redoublement.

Par ailleurs, en disant que l'élève « qui a achevé les programmes du niveau primaire en 5 ans d'études » peut passer au secondaire, le régime pédagogique[4] laisse entendre que c'est au terme d'un cheminement continu à travers les objectifs des programmes que, après cinq ans, un élève qui les a atteints passe au secondaire. La réalité est tout autre. De façon générale, les élèves qui, dès les premières années du primaire, manifestent une aisance et une avance notables « sautent » une année et rejoignent les enfants, d'un an leurs aînés, de la classe supérieure. Les chiffres montrent cela à l'évidence: après la 3e année, le nombre des élèves plus jeunes que l'âge du groupe cesse pratiquement de s'accroître[5]. Ce qui signifie que, si ces élèves passent au secondaire après « leurs » cinq années de primaire, c'est bel et bien après la sixième année du primaire — et sans qu'il soit pratiquement question de retenir un élève pour un défaut de maturité affective et sociale — que l'on passe au secondaire.

Bien des raisons, notamment un meilleur respect de l'ensemble des aspects affectifs et sociaux du développement de l'enfant, inciteraient à favoriser plutôt, tout au long des six années du primaire, des « enrichissements » de programmes destinés à satisfaire les appétits et les capacités de certains élèves, sans les contraindre à des « accélérations » de parcours dont les retombées ne sont pas toutes et toujours positives. Les milieux scolaires sont d'ailleurs plutôt réticents à encourager l'accélération au primaire. Cependant, dans l'organisation scolaire généralement mise en place, « sauter » une année constitue pratiquement souvent la seule solution acceptable pour éviter que certains enfants ne perdent jusqu'au goût d'apprendre. Il vaudrait mieux que des écoles offrent un cheminement plus continu, intégrant de réels enrichissements ou permettant de parcourir plus rapidement un ensemble

4. *Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire*, article 40.

5. C.S.E., *Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire*, Québec, octobre 1986, p. 16. Les présents propos relatifs au progrès continu reprennent et prolongent ceux de cet avis récent.

de modules du type qu'on a évoqué plus haut. Ici aussi, l'effet global pourrait bien être que des enfants abrègent la durée prévue des six années du primaire, mais selon un cheminement autrement plus harmonieux que celui qui consiste à « sauter » une année.

En raison des contraintes déjà décrites, et aussi en raison du manque de ressources ou de leur taille même, peu d'écoles sont sans doute capables, à court terme, d'offrir de tels aménagements. Mais il est un défi qui, lui, ne peut être éludé : c'est celui de la *présence et de l'encadrement* à assurer auprès des enfants. Le souhait d'exigences scolaires mieux adaptées au potentiel des enfants ne peut porter de garantie d'efficacité sans l'appui significatif et constant des éducateurs. Cela vaut autant pour la famille que pour l'école. Il y a là un impératif qui s'impose, au moment où l'on souhaite précisément que les enfants améliorent la qualité de leurs prestations scolaires.

Il faut reconnaître que, depuis les dernières années, des responsabilités accrues ont été consenties aux enfants, dans le but d'une éducation précoce à l'autonomie. Tout en tenant compte du bien-fondé et des acquis évidents d'une telle initiative, il semble parfois qu'on ait été amené à croire que les jeunes pouvaient répondre de façon automatique à des idéaux éducatifs, sans que les adultes les inspirent et les guident. Des jeunes enfants ont été laissés à eux-mêmes, sans qu'on s'assure qu'ils aient un degré suffisant d'autonomie et de persévérance nécessaires. Il convient donc de rappeler la nécessité de la présence des éducateurs auprès des enfants. Cette attention va au-delà de leur bien-être physique et psychologique, pour s'attacher à leur progrès intellectuel et à leur réussite scolaire. Elle exige des éducateurs détermination et constance, souci et recherche de l'excellence.

En fait, il ne se trouve guère d'éducateurs qui ne souscrivent pas à la pertinence de ces impératifs de présence et d'accompagnement. Les difficultés viennent plutôt des conditions concrètes de l'exercice de l'enseignement : la tâche est lourde, les enfants sont plus turbulents qu'ils ne l'étaient, l'appui de la famille est souvent hésitant, les groupes ne sont pas homogènes, on manque de matériel, etc. C'est vrai. C'est vrai et cela risque de l'être encore pour les années à venir. Pourtant, de nombreux enseignants réussissent à diversifier suffisamment leurs activités pour répondre à la variété des appétits et des capacités des enfants. A l'image de ces maîtres qui, avec les classes beaucoup plus nombreuses de naguère, voire avec des groupes multi-âges, s'ingéniaient à diversifier les activités et les exigences, bien des maîtres d'aujourd'hui trouvent le moyen, à l'intérieur de la classe, de solliciter et d'accompagner diversement les enfants. Leurs pratiques gagneraient à être mieux connues : elles font beaucoup et fort concrètement, autrement qu'en attendant des modes d'organisation que leurs coûts repoussent constamment, pour l'implantation de modes efficaces de cheminements personnalisés et continus.

C'est en raison de l'ampleur de ces tâches et de ces exigences, que le *ressourcement personnel et professionnel* doit être identifié comme un quatrième défi de grande importance. Souvent associé au perfectionnement didactique, le développement des compétences professionnelles s'est vu, au cours des dernières années, largement orienté vers l'appropriation des programmes d'études ; des ressources et des énergies importantes ont été consacrées à des activités de soutien pédagogique dans le but d'améliorer les pratiques quotidiennes des maîtres et leur maîtrise des nouveaux programmes. Le perfectionnement offert aux enseignants par les commissions scolaires peut certes répondre en partie de l'amélioration des compétences professionnelles ; il ne peut cependant combler tous les besoins et encore moins changer les individus en profondeur. Plus encore, pour être de quelque efficacité, le perfectionnement doit s'appuyer sur des assises personnelles solides. Maître d'oeuvre et meneur des activités en classe, l'enseignant y livre ses croyances, ses expériences, ses connaissances, ses sentiments. À travers le contenu « officiel », il transmet un contenu « caché » qui influence tout autant la formation des jeunes. Ses compétences de pédagogue se greffent sur l'être humain qu'il « est », sur ses aptitudes à accueillir les visions nouvelles reliées à l'évolution des individus. Le degré de culture personnelle qu'il affiche rejaillit inévitablement dans son discours et dans les préoccupations qu'il livre en classe.

On ne saurait minimiser l'importance d'un tel facteur. C'est d'ailleurs ce que les enfants ont signalé par leur souhait de transiger avec des interlocuteurs cultivés et intéressés. D'où l'importance du ressourcement culturel chez les éducateurs. Plus encore, ce n'est qu'à cette condition que l'intégration des disciplines scolaires peut arriver à se concrétiser chez ces derniers. Il s'agit, bien au-delà des

connaissances qu'elle suppose, de refléter une capacité personnelle de saisir les signes et les différents langages de la culture, de comprendre les règles et les liens qui caractérisent, de communiquer la curiosité, l'intérêt à déchiffrer et à relier les découpages du réel que constituent les divers savoirs. Il est nécessaire que les enseignants accomplissent une telle recherche. Celle-ci est faite d'ouverture et d'engagement personnels et se greffe à une conscience de la nécessité de sa propre croissance. Cette perspective n'écarte pas la possibilité de se vouer à des activités de perfectionnement plus proprement didactique; au contraire. Elle rappelle seulement que ces dernières peuvent s'avérer insuffisantes ou vaines, si elles sont dissociées d'un engagement personnel vis-à-vis de sa propre culture.

Cet engagement culturel, de nombreux enseignants le disent, est d'autant plus difficile que les journées se passent pour eux avec des enfants. Il est inappréciable de pouvoir ainsi côtoyer quotidiennement la fraîcheur et la constante découverte de l'enfance. Mais, avec le temps, cela n'est pas sans risque pour une certaine « infantilisation »: sur les plans culturel et professsionnel, les adultes ont aussi besoin d'échanges et de confrontations avec des pairs. C'est pour cette raison qu'il faut accroître les possibilités de temps de ressourcement. Le réalisme élémentaire ne permet pas de prôner un système public et généralisé du « congé sabbatique » pour les maîtres du primaire. Mais, ainsi qu'il l'a quelque fois souligné au cours des deux dernières années[6], le Conseil est d'avis qu'on doit stimuler la réflexion sur les effets bénéfiques que représenterait la mise en place de plans de financement, collectifs ou individuels, d'épargne-perfectionnement. Il existe des amorces de ce genre de plan, basées sur le report de revenu. Syndicats, employeurs et gouvernements rendraient service en activant ce dossier.

* * *

En somme, tout se tient: les exigences souhaitées par les enfants nous renvoient à celles qui sollicitent les éducateurs eux-mêmes. La capacité de satisfaire les unes et les autres pourrait bien être la seule façon de faire des écoles primaires des lieux de culture où prévalent de hauts standards de qualité professionnelle et humaine. C'est dans ces perspectives que le Conseil:

12. *invite les enseignants et l'ensemble des éducateurs, principalement au deuxième cycle du primaire, à recourir à* des stimulations et à des exigences pédagogiques *qui sollicitent plus diversement et plus vigoureusement les capacités des élèves, dont un trop grand nombre disent ne pas avoir à déployer tout leur potentiel;*

13. *recommande au ministre de l'Éducation de favoriser l'émergence de pratiques et de cheminements qui, dans l'esprit des nouveaux programmes, permettraient aux élèves concernés de* progresser à leur rythme et de manière plus continue, *autrement qu'en « redoublant » ou en « sautant » une année d'études;*

14. *attire l'attention du ministre de l'Éducation, des commissions scolaires et des syndicats d'enseignants sur les retombées positives à escompter de la mise en place de plans qui, tels les plans d'*épargne-perfectionnement, *permettraient d'envisager avec réalisme l'engagement des enseignants du primaire dans des* démarches significatives de ressourcement professionnel et personnel.

---

6. Voir: *Pour le renouvellement et le ressourcement des personnels de l'enseignement*, mai 1985; *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*. Rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1987, chapitre 5; *Des priorités en éducation des adultes*, février 1987, recommandation 11.

Chapitre 5
L'évaluation des apprentissages

Une des questions qui surgissent le plus spontanément au sujet de l'école, c'est celle de la qualité des résultats obtenus: les enfants apprennent-ils bien à l'école? y font-ils des apprentissages solides? en sortent-ils avec un bagage suffisant et cohérent de connaissances et de compétences de base? L'opinion publique saisit intuitivement ce que visent les analystes et les experts quand ils parlent de l'« output » du système: on juge un arbre à ses fruits.

Évaluer la qualité de la formation constitue une tâche complexe. Cela suppose qu'on puisse tenir compte des objectifs poursuivis, de la structure du curriculum, des moyens choisis pour les atteindre, de la compétence des personnels, du caractère fonctionnel des équipements, des pratiques pédagogiques quotidiennes, du climat de l'établissement. Mais, pour le citoyen moyen, ce sont généralement les résultats scolaires qui sont évoqués quand on parle d'évaluation des apprentissages. Or, on le sait, au primaire, il n'y a pas de dispositif uniforme d'examens et de contrôles. Selon les termes de la politique d'évaluation pédagogique[1], ce sont les commissions scolaires qui sont chargées de vérifier les acquis et se portent garantes de la capacité d'un enfant de passer d'une étape à une autre au primaire, puis au secondaire.

Complétant le cadre de réflexion que le Conseil s'était donné pour considérer les visées et les pratiques de l'école primaire, ce cinquième et dernier chapitre aborde la question de l'évaluation des apprentissages. On se propose d'y identifier l'un des enjeux qui pourraient bien s'avérer les plus déterminants pour le maintien et l'amélioration de l'état de santé de l'école primaire.

5.1 Des données incomplètes sur la réussite scolaire

Les écoliers du primaire réussissent-ils à l'école? Question difficile à traiter pour qui veut y répondre promptement, tant les résultats varient entre les enfants. Plusieurs d'entre eux font montre de résultats excellents, alors que d'autres présentent des faiblesses importantes. Les éducateurs s'interrogent même sur le sens des résultats obtenus et, plus particulièrement, sur leur conformité avec les habiletés réelles des enfants. En effet, il n'est pas exclu que des écoliers qui échouent aient été soumis prématurément à des épreuves et à des tests sans même avoir complété les apprentissages visés; tout autant que d'autres, qui affichent des résultats excellents, répondent à des épreuves comportant un indice de difficulté qui se situe bien en deçà de ce qu'ils pourraient assumer. Les interprétations des résultats des enfants varient considérablement selon les pratiques en vigueur, ce qui donne à réfléchir sur la signification réelle des résultats scolaires.

Faut-il conclure pour autant que l'évaluation pédagogique pratiquée en classe soit exempte de toute signification? Pas du tout. Ce qu'il faut dire, cependant, c'est que la question de la réussite des enfants pose un problème de clarté et de fiabilité, tant les pratiques qui en mesurent le degré sont parfois tout aussi imprécises que variées. Toute comparaison ou analyse des résultats scolaires des enfants reste donc fragile ou incomplète et nécessite qu'on les manipule avec prudence. De fait, on ne peut, preuve à l'appui, dire qu'un taux donné de réussite se situe à tel niveau plutôt qu'à tel autre ni affirmer, par exemple, que les enfants du primaire réussissent mieux ou moins bien qu'avant[2]. L'absence de données comparatives valables ne permet pas de tels jugements et maintient dans une certaine obscurité l'état réel des apprentissages des jeunes au primaire, d'où l'expression d'opinions variées à ce sujet.

---

1. Ministère de l'Éducation, *Politique générale d'évaluation pédagogique*, Québec, février 1981.

2. Dans un avis récent sur l'enseignement des mathématiques à l'école primaire (juillet 1985), le Conseil constatait que l'absence de dispositif d'évaluation systémique des apprentissages au plan national, de même que la diversité des pratiques d'évaluation locales, ne permettent pas de comparaisons fiables.

Pourtant, l'échec existe bel et bien, comme en font foi certains indicateurs, tels le grand nombre d'écoliers qui ne parviennent pas à maîtriser suffisamment les objectifs des programmes tout au long de leur cheminement et qui ont besoin d'une septième année au primaire, ou encore le taux de ceux qui reçoivent des services éducatifs particuliers, à la suite de bilans de fonctionnement qui confirment leurs difficultés. Plus officiellement, cependant, ce n'est que lors du passage au cours secondaire qu'est révélée aux jeunes et au système scolaire lui-même l'ampleur de leurs lacunes. C'est à ce moment qu'apparaît avec plus d'évidence l'impact de l'insuffisance de la maîtrise des habiletés de base. Il n'est donc pas étonnant que la perspective du passage au secondaire soit pour plusieurs enfants et leurs éducateurs l'occasion d'une inquiétude profonde.

Il faut savoir que cette transition donne lieu à des opérations d'évaluation, destinées à découvrir où en sont réellement les élèves à leur arrivée au secondaire. Malgré l'existence des données consignées au bulletin scolaire du primaire, plusieurs administrations scolaires qui accueillent les jeunes s'attachent à repréciser le bilan de leurs acquis de base. Ces jugements sont même souvent déterminants pour l'orientation des élèves, si l'on examine l'impact qu'ils ont sur les décisions de classement. On peut certes s'interroger sur le peu de considération que reçoivent ainsi les évaluations produites par le primaire, voire s'inquiéter, dans certains cas, de la qualité des pratiques officieuses appliquées par le secondaire. Il faut toutefois comprendre que l'insuffisance de données comparables sur l'atteinte des objectifs à la fin du primaire encourage la prolifération de telles pratiques à l'entrée du secondaire et jette un certain discrédit sur les jugements d'évaluation du primaire. Pourtant, des améliorations substantielles ont été apportées ces dernières années à l'évaluation des apprentissages au primaire. Bien qu'il se fasse beaucoup d'évaluation à ce niveau — trop même, dans certains cas, le déplore-t-on —, il semble bien que l'information qu'elle transmet demeure parcellaire et incomplète. Il y a là un problème de crédibilité. Les aménagements proposés n'ont pas encore produit tous les effets escomptés et leur mise en oeuvre continue de poser des difficultés.

5.2 Des pratiques en évolution

L'évaluation des apprentissages figure actuellement au rang des préoccupations majeures des enseignants du primaire. Ces dernières années, les modifications apportées dans les écoles sur le plan des pratiques concernent à la fois la façon d'apprécier les résultats des enfants et celle de les noter au bulletin scolaire. Comme les programmes d'études proposent des objectifs axés sur le développement d'habiletés, il devenait impérieux de reconsidérer l'approche globale en évaluation. Alors qu'historiquement on se préoccupait plutôt du résultat final de l'apprentissage et s'attachait surtout à en quantifier le niveau à partir de tests sur les connaissances, la nouvelle approche suggère de procéder systématiquement, en cours d'apprentissage et à la manière d'une dimension de l'enseignement même, à l'appréciation qualitative du rendement à partir de critères déterminés. Cela, afin de mieux juger du cheminement de l'enfant et de favoriser un enseignement ajusté à ce cheminement; c'est ce qui a été identifié comme étant l'évaluation formative.

De plus, comme il était important de mieux traduire le cheminement scolaire des écoliers aux parents, des bulletins descriptifs ont été proposés par les commissions scolaires[3]. La notation des résultats s'est ainsi voulue plus significative, du fait qu'elle renseigne plus adéquatement l'enfant et les parents sur les objectifs visés et la qualité de leur atteinte. Tout en donnant à l'évaluation formative une part importante dans l'apprentissage, la politique générale d'évaluation insistait donc également sur l'amélioration des pratiques d'évaluation sommative, aux fins de mesurer et d'apprécier le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage. Cette nouvelle perspective, inspirée par un souci de plus grande justice vis-à-vis de l'enfant, était au centre même des changements majeurs à effectuer. En général, les milieux s'y sont montrés favorables et ont tenté des initiatives intéressantes, sans toutefois adopter des conduites fermes et continues, malgré l'importance capitale que ces orientations

3. Il s'agit d'un formulaire de consignation qui permet d'inscrire des appréciations qui rendent compte de la progression des apprentissages et du bilan des acquis scolaires de l'élève. Ces jugements sont très souvent exprimés à l'aide d'indicateurs d'apprentissage et de légendes d'évaluation. Voir, à ce sujet: Ministère de l'Éducation, *Le bulletin descriptif*. Document d'information, janvier 1986, p. 14.

représentent pour l'amélioration des apprentissages. Ces hésitations ne sont pas étrangères aux difficultés de compréhension des orientations dont font état de nombreux enseignants.

Cette évolution de l'évaluation soulève encore, en effet, plusieurs réticences. Ainsi, des éducateurs déplorent le fouillis conceptuel dans lequel s'est enlisé le discours sur l'évaluation, tout autant d'ailleurs qu'ils accueillent avec appréhension certaines suggestions de modifications à leurs pratiques. L'ampleur et le caractère sophistiqué du vocabulaire utilisé, de même que la complexité de certains moyens techniques, rebutent plusieurs enseignants et bon nombre de parents, donnant ainsi l'impression que l'évaluation reste une entreprise difficile sinon impossible à réussir. Malgré l'abondance de la documentation produite pour clarifier les différents concepts ou en illustrer les applications, l'évaluation apparaît encore comme une démarche ambiguë, dont les enjeux réels restent pour le moins obscurs. Il faut voir là les signes d'un malaise qui va au-delà d'une première insécurité rattachée à toute adaptation à des changements. Ce qu'il faut percevoir ici, c'est que persiste une difficulté réelle de compréhension des orientations.

Au dire de plusieurs pédagogues, une confusion très grande existe sur la signification et la portée des diverses formes d'évaluation des apprentissages. On parviendrait difficilement à harmoniser, dans les faits, les actions commandées par ces deux types d'évaluation que constituent l'évaluation formative et l'évaluation sommative[4]. Trop souvent encore, l'évaluation reste une affaire de moyenne, calculée à partir d'un cumul des notes; on utilise ainsi à des fins sommatives un ensemble de résulats d'évaluation formative, comme si la vérification de la capacité de courir un marathon de quarante kilomètres pouvait se faire en additionnant les résultats obtenus lors de cinq courses de huit kilomètres. On met alors en évidence le résultat des tests passés en classe, bien plus qu'on ne procède à une véritable appréciation du degré atteint de maîtrise des objectifs, le vocabulaire nouveau recouvrant ainsi des pratiques non renouvelées. Dans d'autres cas, la fonction qui consiste à juger du degré de maîtrise des objectifs sera supprimée, sous prétexte de mieux s'attacher à l'évaluation formative et de se conformer aux nouvelles orientations; on dénie alors l'importance de l'évaluation sommative. Il faut encore voir là l'illustration des difficultés de compréhension des types d'évaluation.

Des témoignages relatent aussi de nombreuses initiatives heureuses. Certaines commissions scolaires et certaines écoles ont même atteint un haut degré de maîtrise et de maturité dans le domaine de l'évaluation. Mais, il faut reconnaître que, même sur le plan des principes et des options éducatives, la question de l'évaluation fait toujours l'objet d'hésitations ou d'inquiétudes persistantes dans les milieux d'éducation, alors même qu'il est affirmé qu'on devrait pouvoir en démontrer l'apprivoisement dans les pratiques. Certains disent qu'on ne doit pas être trop exigeant, compte tenu de l'ampleur des changements demandés et du laps de temps nécessaire pour effectuer une telle transition. Ces jugements démontrent une volonté de voir s'accomplir les changements attendus; ils n'en révèlent pas moins un inconfort réel par rapport au sens donné à certaines pratiques.

En fait, l'évaluation est devenue une affaire compliquée pour plusieurs. Il semble bien qu'un danger existe de la voir s'enliser dans la technicité, sans égard pour l'enfant lui-même et pour les liens que l'évaluation entretient avec la planification de l'enseignement. Le discours qui l'entoure ne s'est pas toujours appliqué à simplifier et à rendre claires les avenues par lesquelles on pouvait accéder aux idées et concepts qu'elle traduit; à l'instar des programmes d'études, la documentation mise à la disposition des enseignants ne pèche guère par excès de clarté et de simplicité. Le bulletin descriptif remis aux parents n'est pas toujours plus facile à comprendre; il concourt même souvent à donner aux parents l'impression que l'évaluation est une affaire compliquée. Bien qu'il s'agisse ici d'un sujet

4. Par évaluation *sommative*, on entend l'évaluation qui intervient à des moments d'arrêt, soit à la fin d'une étape, soit au terme d'une année ou d'un cours, pour fournir des informations sur l'état des apprentissages. C'est par cette forme d'évaluation que l'État ou les établissements sanctionnent la réussite des études. L'évaluation est dite *formative* quand elle vise à fournir des informations propres à guider les professeurs dans leur action pédagogique et les étudiants dans leurs apprentissages. Cette évaluation s'intègre au processus d'apprentissage et elle consiste en une suite d'interventions plus ou moins nombreuses et périodiques pour vérifier le succès des démarches réalisées. Voir: C.S.E. *L'Évaluation. Situation actuelle et voies de développement*. Rapport annuel 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation. pp. 89-90.

nouveau et complexe, on pourrait souhaiter un langage plus limpide et plus dépouillé, et des outils adaptés dont l'utilisation s'avère plus manifestement fonctionnelle. Des messages fondamentaux de la politique ministérielle ont ainsi été relégués au second plan, à cause de l'importance et de la place accordées aux modalités techniques de réalisation. Le problème dépasse donc la seule incompréhension d'un lexique nouveau ou la crainte de devoir procéder à des opérations exigeantes et fastidieuses. Il concerne les fondements mêmes de l'évaluation et la justesse de l'information dispensée par rapport aux résultats des élèves.

5.3 Des actions nécessaires

C'est dans la perspective d'une connaissance accrue et plus approfondie des résultats des enfants du primaire et aux fins de détenir une information qualitative plus juste et plus sûre que doivent être précisées les actions à mener au regard de l'évaluation des apprentissages. Il s'agit même là d'une nécessité inéluctable, qu'il n'est plus question de vouloir éviter ou contourner.

Une première cible d'action concerne la *compréhension des orientations et des moyens* de la politique ministérielle en voie d'implantation. Des efforts de clarification doivent être faits en vue d'amener les enseignants à situer les interventions d'évaluation dans le cadre plus global de la planification de l'enseignement. Il est inquiétant de voir persister des mentalités qui considèrent toujours l'évaluation comme une tâche technique à accomplir au moment de l'émission périodique du bulletin scolaire ou comme un moyen de forcer l'accomplissement des travaux scolaires chez les écoliers. On est loin ici de la perspective d'un processus continu d'évaluation, établi en vue de favoriser une meilleure intégration des apprentissages. On ne saurait toutefois interpréter cet effort de clarification dans le sens d'un déploiement plus imposant de moyens techniques de toutes sortes; au contraire, c'est le retour à une certaine simplicité qui doit être visé. Il faut redonner au discours des tonalités plus concrètes et plus quotidiennes, qui évitent les écueils d'un verbalisme pompeux et inutilement sophistiqué. Il y aurait là un moyen efficace de dissiper des appréhensions et même des blocages sérieux par rapport aux changements proposés.

Dans ces efforts de clarification des orientations et des moyens, on ne pourra pas ne pas aborder explicitement la perspective selon laquelle l'évaluation serait perçue comme une entreprise injuste et traumatisante pour l'enfant, voire opposée à son développement intégral. Quand elle n'affirme pas le rejet systématique de toute forme de mesure des apprentissages, cette position prend l'allure de réticences plus ou moins marquées vis-à-vis de la formulation de jugements relatifs au cheminement de l'enfant. Il faut montrer que cette perspective s'inspire d'une vision naïve de la promotion scolaire : on n'a, pour s'en convaincre, qu'à se référer aux effets négatifs de l'évaluation « en différé » effectuée au moment du passage au secondaire. Ce qui est tragique ici, c'est que le retard mis à identifier des lacunes qui auraient pu être diagnostiquées plus tôt prive l'écolier de la connaissance de sa situation réelle et empêche qu'une intervention de redressement puisse s'effectuer. Les droits de l'écolier sont directement concernés ici, alors que d'aucuns affirment ne point vouloir décourager les enfants par des jugements d'échec hâtifs et leur laisser ainsi la « chance » de se rendre en bout de piste. Ces attitudes surprotectrices ne peuvent qu'accentuer l'ampleur des désillusions qui auront tôt fait d'apparaître à l'enfant.

Qu'on ne le cache pas : ce qui n'a pas été identifié officiellement par le primaire l'est, de toute façon, par le biais d'opérations plus officieuses, mais non moins déterminantes, menées à d'autres niveaux. L'absence ou l'ambiguïté des jugements d'évaluation ne peut que desservir l'enfant et, par conséquent, l'école primaire elle-même. Tout milite donc en faveur d'une intervention plus ferme et plus précoce sur ce plan. Ainsi, un bilan sommatif des apprentissages effectué à la fin du premier cycle du primaire pourrait avantageusement permettre de conclure à la nécessité de procéder à la consolidation de certains acquis et, partant, faire procéder à des ajustements sur le plan de l'intervention au second cycle. De la même façon, l'évaluation des habiletés générales à la fin du primaire permettrait de donner un portrait plus juste de l'écolier, ce qui autoriserait un classement mieux adapté lors du passage au cours secondaire. Des bilans effectués à mi-chemin et à la fin du primaire seraient d'autant plus vrais et significatifs qu'ils auraient été soutenus par des activités continues d'évaluation, à l'intérieur desquelles l'évaluation formative tient une large part. Cette perspective d'évaluation

s'inscrit dans le sens de la promotion d'une pédagogie de la réussite qui vise à aider l'enfant à s'approprier et à maîtriser les objectifs éducatifs prévus.

Il n'est cependant pas question de faire porter par les enfants tout le poids des lacunes que le système même pourrait comporter. C'est pourquoi — et c'est le deuxième champ d'action que l'on veut suggérer ici —, il s'impose de se doter d'indicateurs de la performance du système lui-même. En effet, les résultats scolaires ne disent pas tout de la qualité de la formation offerte et atteinte. Il faut aussi considérer les effets globaux qui découlent des objectifs visés et des dispositifs retenus. Des jugements méritent d'être portés sur la valeur générale des acquis de formation et, partant, sur la teneur des objectifs d'apprentissage proposés, tout autant que sur les moyens institutionnels mis en oeuvre par les écoles.

Certains soutiennent qu'une simple compilation des résultats des bilans effectués localement à la fin de chaque cycle du primaire contribuerait à donner le portrait exact des acquis de formation des écoliers dans l'ensemble du système. Une telle prétention ne peut être valablement retenue, pas plus d'ailleurs qu'elle n'autorise à conclure à la qualité des objectifs éducatifs proposés, compte tenu des disparités que ces résultats contiennent forcément. Pour s'enquérir d'une telle situation, une opération qui engage le système lui-même s'impose. Elle doit pouvoir s'exercer auprès d'un échantillon significatif de la population scolaire et porter sur l'atteinte des objectifs terminaux de fin de cycle. C'est à partir d'un tel jugement que l'on peut établir, sur le plan national, l'état des apprentissages des enfants par rapport aux objectifs poursuivis et juger des réaménagements requis dans les programmes ou dans l'enseignement. On ne peut donc qu'encourager la poursuite de telles opérations, entreprises depuis peu par le ministère de l'Éducation. Il faut même souhaiter que ce processus s'étende a d'autres matières que le français écrit, qu'il s'instaure de façon continue et débouche sur une interaction plus dynamique avec les milieux. Il semble, en effet, important que les données issues de telles opérations fassent l'objet d'un traitement systématique[5] et que les conclusions qu'on en tire guident effectivement les réajustements à opérer. Cette entreprise constitue une garantie pour le système, autant qu'une occasion privilégiée de valider le calibre des programmes d'études.

L'évaluation des apprentissages au niveau du système même peut aussi dépasser la perspective de l'évaluation de l'atteinte des objectifs de programmes proprement dits. Des pays étrangers, en particulier les États-Unis, ont consacré beaucoup de temps et de ressources à mettre en place des mécanismes permettant de vérifier périodiquement le degré de maîtrise de certaines compétences de base — par exemple, en langue maternelle ou en mathématiques — de différents groupes d'âge de la population. On parle souvent du célèbre « N.A.E.P. » (« National Assessment of Educational Progress ») à la manière d'un modèle, mais on pourrait en citer d'autres exemples, aux États-Unis et en Europe. La visée de base de ces entreprises est de soumettre des échantillons de groupes d'âges à des tests de compétences qui, sans porter directement sur les objectifs de programmes scolaires particuliers, les rejoignent tout de même dans certains de leurs objectifs d'acquisition de compétence. Les résultats permettent aux communautés locales et aux individus de se situer par rapport aux résultats d'ensemble. Ils permettent surtout aux responsables et à l'ensemble de la population de savoir, données fiables à l'appui, où en est la maîtrise de certaines compétences de base dans différents groupes de la population. En répétant systématiquement l'opération à quelques années d'intervalle avec des groupes de même âge, on se donne aussi les moyens de cerner l'évolution du système. (D'où son appellation de « systémique »: les apprentissages y sont évalués, non pas pour informer le candidat ou justifier une sanction, mais pour faire connaître globalement les performances des groupes d'âges dans certains champs de compétence de base.)

Au Québec, l'idée est dans l'air, mais les contraintes budgétaires n'aident guère la volonté politique et administrative à lancer l'opération. Le dossier est pourtant urgent et pourrait avoir des conséquences importantes pour l'évolution du système. Un projet ministériel est en cours d'élaboration et

5. Des opérations récentes vont heureusement en ce sens. Voir: M.E.Q., *Les résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1986. Rapport global*, février 1987.

d'implantation: le « MESA » (pour « mécanisme d'évaluation systémique des apprentissages[6] »). En ayant lui-même souligné l'à-propos[7], le Conseil est d'avis que le projet devrait faire l'objet d'un large appui et d'une mise en oeuvre résolue.

Un troisième champ d'action utile serait celui de l'*évaluation institutionnelle*. L'idée même de projet éducatif suppose des retours fréquents dans chaque école afin d'examiner et d'apprécier les moyens mis en oeuvre pour atteindre les objectifs poursuivis. Ces actions ont tout à voir avec la qualité des résultats de la formation dispensée. Actuellement, ces initiatives restent ponctuelles et fragmentaires, leur implantation systématique rencontrant encore beaucoup de réticences. Parce qu'elle consacre une large part à l'examen des aplications pédagogiques et organisationnelles, cette évaluation peut rendre compte des facteurs les plus susceptibles de traduire des aménagements de qualité. Mais l'identification de tels indicateurs de fonctionnement reste marginale et s'avère difficile à mener localement. C'est pourquoi une telle démarche exige d'être soutenue et resituée dans un cadre plus global d'expérimentations sur le terrain.

L'évaluation institutionnelle est une tâche d'autant plus difficile que nous disposons de bien peu d'études expérimentales sur ce qui rend compte de la qualité des établissements, de leur succès, de leurs demi-succès et de leurs échecs. Nous manquons d'études terrain permettant de repérer les facteurs pouvant expliquer les diverses performances des établissements. Quels sont les facteurs explicatifs des succès et des échecs de tel ou tel établissement? Comment rendre compte des performances jugées de grande ou de piètre qualité de tel ou tel autre? Des réponses à ces questions comporteraient de précieuses indications pour des actions d'amélioration.

Pour cela, de véritables recherches sont nécessaires. Patientes et minutieuses comme on en a vu être conduites dans des écoles américaines et européennes[8] et qui ont pris des établissements comme objets d'investigation en profondeur. Avec des moyens forcément très limités, le Conseil s'est déjà livré à des explorations inspirées par cette préoccupation[9]. Mais ce dont il est question ici, c'est de projets de recherche proprement dite. A un moment où les ressources sont comptées, il ne s'agit pas de suggérer quelque nouveau programme de subventions. Mais, aux étudiants et chercheurs des sciences de l'éducation en quête de sujets utiles et non saturés, le Conseil n'hésite pas à suggérer que l'identification concrète des facteurs de qualité institutionnelle constitue un terrain praticulièrement pertinent. Dans les approbations qu'il doit périodiquement donner au plan de développement du Fonds F.C.A.R., le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science pourrait fort utilement signaler ce secteur comme un secteur peu encombré où les besoins sont pourtant nombreux[10]. Cela pourrait aider considérablement l'amélioration du dossier général de l'évaluation dans les écoles primaires.

---

6. Voir: *MeQui-MeQuoi*, vol. 4, no 7, janvier 1986, p. 4.

7. Voir: *L'enseignement des mathématiques à l'école primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, juillet 1985, recommandation 9; *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*. Rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, p. 48.

8. Voir, par exemple: R.R. EDMUNDS, J.R. FREDERIKSEN, *Search for Effective Schools: The Identification and Analysis of City Schools that are Instructionnally Effective for poor Children*, Cambridge, Harvard University, Center for Urban Studies, 1978; John I. GOODLAD, *A Place called School. Prospects for the Future*, New York, McGraw-Hill Book Co., 1984; Regina M.J. KYLE, Ed., *Reaching for Excellence: An Effective Schools Sourcebook*, San Francisco, White Co., 1985; Peter MORTIMORE, *The Junior School Project*, London, ILEA Research and Statistics Branch, 1986; M. RUTTER, et autres, *Fifteen Thousands Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1979; Theodore K. SIZER, *Horace's Compromise. The Dilemma of the American High School*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1984; *Why do some Urban Schools succeed?* The Phi Delta Kappa Study of Exceptional Urban Elementary Schools, Bloomington, Phi Delta Kappa, 1980.

9. C.S.E., *La recherche de la qualité: les personnes qui font l'école secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, mai 1984.

10. Cette suggestion est reprise de *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*. Rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, pp. 46-47.

C'est dans le but de faire progresser les pratiques dans un domaine dont on constate de plus en plus qu'il fait partie intégrante de l'apprentissage et de l'enseignement que le Conseil :

15. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de promouvoir et de consolider, dans des présentations simplifiées et plus concrètes,* la compréhension des buts et des moyens de l'évaluation *au primaire, notamment en ce qui a trait à la distinction et à la complémentarité de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative ;*

16. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de soutenir les enseignants dans l'instauration de* pratiques d'évaluation formative *et d'engager les écoles à établir* des bilans sommatifs *aux moments clefs du primaire, notamment à la fin de chaque cycle ;*

17. *recommande au ministre de l'Éducation d'aller de l'avant dans la mise en place prévue d'un* mécanisme d'évaluation systémique des apprentissages *(M.E.S.A.) et d'y faire leur place aux groupes d'enfants en âge du primaire.*

Conclusion

Même si ce sont plutôt l'école secondaire et, dans une moindre mesure, le collège qui occupent chez nous l'essentiel du débat public sur l'éducation et l'enseignement, des signes donnent à penser que l'école primaire pourrait bien passer peu à peu au premier plan des préoccupations de la population en regard de la santé de son système d'éducation. C'est que des analyses convergentes des grandeurs et des misères de l'éducation attirent de plus en plus l'attention sur la base du cheminement scolaire que constituent les années du primaire. Des convictions s'affirment que tout — en tout cas, beaucoup — s'y jouerait pour la suite des itinéraires de formation. Pour le meilleur et pour le pire.

Au moment où l'école primaire jouit toujours d'un bon appui de la population et sans qu'il y ait péril en la demeure, le Conseil a voulu susciter et alimenter la réflexion sur ses visées et ses pratiques. Menée dans un contexte de relative sérénité, une telle réflexion devrait favoriser les consolidations, les raffermissements et aussi les ajustements qui permettraient de profiter pleinement de réformes encore récentes. C'est dans ce but que le Conseil:

1. *réaffirme que le développement intégral de l'enfant dans l'ensemble des dimensions de sa personne comme* visée fondamentale de l'école primaire *et la reconnaissance de l'enfant comme premier agent et premier partenaire de son éducation constituent des choix à maintenir et une inspiration dont il importe aujourd'hui de confirmer la pertinence et l'importance;*

2. *est d'avis que cette visée fondamentale de l'école primaire ne peut être adéquatement servie que par des approches et des pratiques pédagogiques qui* établissent un réel équilibre *entre le développement cognitif, l'acquisition méthodique du savoir, l'épanouissement affectif et la libre expression de la spontanéité enfantine;*

3. *rappelle que la manière propre à l'école primaire de contribuer au développement intégral de l'enfant est de favoriser* le développement des habiletés de base *que sont la maîtrise des outils de la pensée et de l'expression et l'ouverture aux langages de la culture;*

4. *souligne qu'il revient à* chaque école primaire *d'adapter aux besoins de son milieu les finalités et les objectifs éducatifs définis pour l'ensemble des écoles du Québec, d'y mettre les accents pertinents et de choisir les moyens pédagogiques appropriés;*

5. *recommande que, aussi bien pour favoriser l'émergence des projets éducatifs locaux que pour faciliter la compréhension générale de la mission de l'école primaire, le ministre de l'Éducation fasse diffuser* une présentation claire, simple et concrète des finalités et des objectifs éducatifs *déjà assignés à l'école primaire.*

6. *souligne la nécessité de promouvoir le* modèle émergent de fonctionnement et de développement *axé sur l'initiative et la responsabilité locales bien plus que sur la seule conformité aux encadrements nationaux et la réclamation de mesures uniformisantes édictées par le ministère de l'Éducation;*

7. *recommande aux commissions scolaires et aux écoles de recourir plus largement et plus couramment au* pouvoir d'initiative prévu à l'article 42 *du régime pédagogique du primaire et d'en faire la clef d'une meilleure réponse aux besoins éducatifs des enfants;*

8. *recommande au ministre de l'Éducation d'accentuer, de concert avec l'ensemble des intervenants concernés, la réflexion et l'expérimentation sur la diversification des modes d'aménagement de l'enseignement des* matières dites de spécialité.

9. *recommande au ministre de l'Éducation de faire diffuser, dans des langages propres à favoriser leur compréhension par les élèves et les parents,* des présentations claires et simplifiées des objectifs de chaque programme d'études, *de même qu'*une présentation synthétique *des objectifs des divers programmes qui favorise une* lecture horizontale *de leur convergence et de leur complémentarité;*

10. *recommande au ministre de l'Éducation de poursuivre et d'intensifier, de concert avec l'ensemble des intervenants concernés, l'élaboration de méthodes et d'outils permettant* l'enseignement intégré des matières au primaire;

11. *recommande au ministre de l'Éducation de faire de l'*accès à des manuels et à du matériel didactique de qualité *une condition de réussite de la stratégie d'implantation des nouveaux programmes d'études du primaire ;*

12. *invite les enseignants et l'ensemble des éducateurs, principalement au deuxième cycle du primaire, à recourir à* des stimulations et à des exigences pédagogiques *qui sollicitent plus diversement et plus vigoureusement les capacités des élèves, dont un trop grand nombre disent ne pas avoir à déployer tout leur potentiel ;*

13. *recommande au ministre de l'Éducation de favoriser l'émergence de pratiques et de cheminements qui, dans l'esprit des nouveaux programmes, permettraient aux élèves concernés de* progresser à leur rythme et de manière plus continue, *autrement qu'en « redoublant » ou en « sautant » une année d'études ;*

14. *attire l'attention du ministre de l'Éducation, des commissions scolaires et des syndicats d'enseignants sur les retombées positives à escompter de la mise en place de plans qui, tels les plans d'*épargne-perfectionnement, *permettraient d'envisager avec réalisme l'engagement des enseignants du primaire dans des* démarches significatives de ressourcement professionnel et personnel.

15. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de promouvoir et de consolider, dans des présentations simplifiées et plus concrètes,* la compréhension des buts et des moyens de l'évaluation *au primaire, notamment en ce qui a trait à la distinction et à la complémentarité de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative ;*

16. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de soutenir les enseignants dans l'instauration de* pratiques d'évaluation formative *et d'engager les écoles à établir* des bilans sommatifs *aux moments clefs du primaire, notamment à la fin de chaque cycle ;*

17. *recommande au ministre de l'Éducation d'aller de l'avant dans la mise en place prévue d'un* mécanisme d'évaluation systémique des apprentissages *(M.E.S.A.) et d'y faire leur place aux groupes d'enfants en âge du primaire.*

COMMISSION
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Présidente

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Vice-présidente
Confédération des organismes
familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

Membres

Marcel BELLEMARE
Conseiller pédagogique
Commission scolaire des Draveurs
Buckingham

Lyse CHARTRAND
Recherchiste-animatrice
Fédération des unions de famille
Longueuil

Rollande CLOUTIER
Enseignante
Commission scolaire de
Trois-Rivières
Trois-Rivières

Roger CORMIER
Professeur
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

Anna-Maria FOLCO
Conseillère pédagogique
Commission scolaire
Jérôme-Le Royer
Montréal

Jozette GAGNON
Enseignante
École L'Envol
Montréal

Jean-Guy GOBEIL
Directeur
École secondaire
Jean-de-Brébeuf
Neufchâtel

Roger GUILLEMETTE
Directeur général
Commission scolaire La Vallière
Saint-Félicien

Jan Édith LANGELIER
Enseignante
Greendale School
Notre-Dame-de-l'Île-Perrot

Marc LEDUC
Chargé de projet
Conseil scolaire de l'île de Montréal
Saint-Bruno

Richard PALLASCIO
Professeur
Département de
mathématiques et
d'informatique
Université du Québec à
Montréal
Saint-Bruno

W. Douglas STAFFORD
Directeur adjoint
Outremont High School
Pointe-Claire

Coordonnatrice

Suzanne VINCENT

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

Pierre LUCIER
Québec

Vice-président

Lucien ROSSAERT
Mont-St-Hilaire

Membres

Kathryn ANDERSON
Directrice
Centre Dialogue de l'Église unie du Canada
Montréal

Danièle BÉDARD
Psychologue
Lachine

Christiane BÉRUBÉ
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

Robert BISAILLON
Enseignant
Commission scolaire L'Argile Bleue
Farnham

Ghislain BOUCHARD
Vice-président (Gestion des ressources humaines et affaires juridiques) et secrétaire Québec-Téléphone
Rimouski

Donald BURGESS
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires Université McGill
Verdun

Claude CAPISTRAN
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Contrecoeur

Louise CHENÉ
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Sylvia CHESTERMAN
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Ville Mont-Royal

Michel DÉPELTEAU
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

John F. GECI
Associé
Groupe SOBECO Inc.
Montréal

Pierrette GIRARD-FRARE
Orthopédagogue
Laval

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

André PARÉ
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Montréal

Yvan PELLETIER
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

Roland POIRIER
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph Papineau
Chénéville

Jacques RACINE
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

Joseph-Octave-Raymond ROCHON
Administrateur
La Motte

Victor TEBOUL
Journaliste et enseignant
Montréal

Louise VANDELAC
Professeure
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office

Jean-Guy BISSONNETTE
Président du Comité catholique
Greenfield Park

Ann Rhodes CUMYN
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

Membres adjoints d'office

Thomas J. BOUDREAU
Sous-ministre

Ann SCHLUTZ
Sous-ministre associée pour la foi protestante

Michel STEIN
Sous-ministre associé pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

Alain DURAND

Jean PROULX

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

50-356